



*UFR Langues, Littératures et Civilisations étrangères,
Département Sciences du Langage.*

*Compte-rendu du stage professionnel
de
2ème année du Master Professionnel Apprentissage/Didactique du français langue
étrangère et seconde UE SL0P450X*

**L'accueil d'EANA dans un dispositif UPE2A à
Toulouse : Difficultés et leviers de l'enseignement
/apprentissage du FLE /FLS pour des groupes-classes
hétérogènes.**

Présenté par Nadia Khouali Darkaoui

septembre 2016

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je tiens à remercier dans un premier temps, toute l'équipe pédagogique et le personnel administratif de l'Université Toulouse Jean Jaurès, ainsi que tous les enseignants qui ont contribué à la partie théorique de ma formation en sciences de l'éducation et en sciences du langage. Une pensée particulière pour Nathalie Spanghero-Gaillard d'avoir accepté de guider ce travail et de m'avoir accordé sa confiance.

Je tiens également à témoigner toute ma reconnaissance à ma tutrice de stage, Hélène Dugros, pour son aide, sa disponibilité et ses conseils précieux durant ces deux périodes de stage où elle a aiguillé ma démarche. Grâce à elle, j'ai pu vivre une expérience enrichissante aussi bien humainement que professionnellement.

Mes remerciements s'adressent également au chef d'établissement du collège Berthelot, Monsieur Chevalier et au directeur du CASNAV, Monsieur Chevillard ainsi qu'à tout le personnel pédagogique et administratif pour m'avoir accueillie et m'avoir permis de m'intégrer rapidement. Merci à José Segura, Françoise Groc et Isabelle Cevennes, pour leur accueil au CASNAV et leur disponibilité. Merci également à tous les enseignants qui ont généreusement donné de leur temps en participant à mon enquête.

Je souhaite exprimer ma gratitude sans bornes à mes amies. Elodie Guillon pour ses relectures et son aide dans le difficile travail de rédaction et Emeline Proud pour m'avoir encouragée et stimulée. Merci à elles, pour m'avoir soutenue et motivée à ne pas baisser les bras.

J'adresse mes sincères remerciements à ma famille, mes parents qui ont tout sacrifié pour leurs enfants. Ils sont pour moi un modèle et je suis redevable de l'éducation qu'ils m'ont donnée et dont je suis très fière. Un grand merci à mes frères et sœurs, pour leur soutien, à Khadija la meilleure baby-sitter au monde, j'ai pu grâce à elle, avoir du temps libre pour me consacrer à ce mémoire.

Enfin un grand merci à mon mari, Moustapha, pour m'avoir fait confiance et pour m'avoir soutenu, ainsi qu'à mes deux enfants, Yanis et Esma, ils sont la source de ma motivation.

Table des matières

Remerciements	1
Introduction.....	6
Première partie : Cadre contextuel et organisation des stages	11
1. Les centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs : les CASNAV	11
1.1. Historique	11
1.2. Le centre pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage de Toulouse	12
1.3. Qui sont les EANA ?	15
1.4 Le centre d'accueil de Bellefontaine à toulouse	15
1.5. Missions confiées pour le stage	18
2. L'UPE2A du collège Berthelot à Toulouse	19
2.1. Présentation générale de notre cadre de travail	19
2.2. La situation pédagogique	21
2.3. Présentation du groupe classe	26
2.4. Missions confiées pour le stage	33
Deuxième partie : Analyse des contextes du stage et émergence de la problématique.....	35
1. État des lieux de la pratique enseignante en UPE2A	35
1.1. La formation et la pratique des enseignants en FLE	35
1.2. La formation des enseignants d'UPE2A.....	39
1.3. Compte rendu du stage au CASNAV « mutualisation des pratiques ».....	40
1.4. Le questionnaire destiné aux enseignants d'UPE2A du Midi-Pyrénées.....	42
1.5. État des lieux de la pratique des enseignants au sein de l'UPE2A du collège Berthelot	46
2. L'hétérogénéité en question	49
2.1. Quelle hétérogénéité ?.....	50
2.2. Organisation face à l'hétérogénéité.....	51
Troisième partie : L'utilisation de la langue d'origine des élèves dans une UPE2A : un levier de l'enseignement/apprentissage du FLE/FLS	55
1. Cadre conceptuel.....	55
1.1. Quelques notions clés	55
1.2. La langue d'origine : un levier pour l'enseignant dans une UPE2A.....	60
1.3. Bilan.....	62
2. Introduire le conte en classe d'UPE2A : un support pour développer les compétences langagières et culturelles des apprenants.....	63

2.1. Analyse des besoins des EANA	63
2.2. Genèse du projet	64
2.3. Les enjeux du conte en UPE2A	68
2.4. Le cadre didactique	70
2.5. La tâche finale.....	84
Quatrième partie : Analyse, bilan et perspectives	89
1. Bilan de la séquence.....	89
1.1. Difficultés rencontrées lors de la séquence	89
1.2. Bilan de la séquence	92
2. Bilan général de nos stages	94
2.1. Au collège Berthelot.....	94
2.2. Au CASNAV	94
3. La mobilisation des connaissances antérieures	95
3.1. Les sciences de l'éducation	96
3.2. Le français Langue Étrangère	98
Conclusion	104
Bibliographie.....	106
Glossaire des sigles.....	113
ANNEXES.....	114
Annexe 1.....	115
Annexe 2.....	118
Annexe 3.....	121
Annexe 5.....	133
Annexe 6.....	135
Annexe 7.....	138
Annexe 8.....	141
Annexe 9.....	144

*« Il n'y a pas deux apprenants
qui progressent à la même vitesse ;
qui soient prêts à apprendre en même temps ;
qui utilisent les mêmes techniques d'étude ;
qui résolvent les problèmes exactement de la même manière ;
qui possèdent le même répertoire de comportements ;
qui possèdent le même profil d'intérêt ;
qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.*

Il sera donc opérationnel de mieux connaître les élèves à la fois dans l'hétérogénéité de leur cadre de vie non scolaire et scolaire, puis l'hétérogénéité de leurs processus d'apprentissage.

Comprendre leur fonctionnement cognitif permet d'adapter plus finement les démarches pédagogiques à ce qu'ils sont. »

P. Burns (1971)

Introduction

L'an passé, lors du Master 1 Apprentissage et Didactique du Français Langue Étrangère, nous avons effectué un stage pédagogique de 60 heures au sein d'une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) au sein du collège Berthelot à Toulouse. Notre choix s'est porté sur un public adolescent au collège, d'une part parce que notre formation en français langue étrangère a essentiellement visé un public adulte et que nous souhaitons découvrir d'autres publics ; d'autre part, travailler avec un public adolescent nous intéresse tout particulièrement parce qu'il s'agit d'un public très spécifique nécessitant beaucoup, pour nous professeur, de discipline et d'organisation.

C'est au cours de notre licence en sciences de l'éducation que nous avons décidé de nous diriger vers des études de Français Langues Étrangères (FLE), en raison de l'enseignement varié qu'elles proposent. En effet, enseigner le FLE, c'est enseigner chaque jour de nouveaux contenus en fonction des apprenants et des besoins. Une autre raison qui nous a amené à travailler avec ce public est la stabilité et le cadre de la structure (le collège) qui implique de meilleures conditions de travail. Ce stage devait être l'occasion de comprendre qu'est-ce qu'enseigner et comment enseigner en classe d'accueil. Nous avons eu la chance de travailler avec une enseignante formatrice à temps partiel au Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV). Cela nous a permis de mieux comprendre les fonctions de l'enseignant d'UPE2A et tout ce qui est relatif aux formalités administratives liées à l'accueil de ces élèves nouvellement arrivés. Nous avons pu nous rendre compte de la complexité de ce métier et du caractère polyvalent qu'il revêt. L'enseignante se trouve en effet sur tous les fronts. Elle gère la classe et tout ce qui relève de la préparation pédagogique. Elle gère également les questions administratives à savoir l'accueil des nouveaux élèves, les emplois du temps, les réunions avec les parents. De plus, le professeur de ces dispositifs peut se sentir isolé parce qu'il se trouve souvent seul à exercer cette fonction dans un établissement. Il doit continuellement adapter son enseignement aux besoins et aux rythmes d'apprentissage des élèves, aux remarques des professeurs des autres disciplines, au calendrier, aux projets extrascolaires.

Travailler dans un dispositif d'accueil nous a permis de découvrir les textes de loi relatifs à ces derniers. Ils rappellent toutes les missions du CASNAV. Par exemple, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République affirme les conditions d'une école inclusive, où tous les élèves ont leur propre place :

« Le service public de l'éducation (...) veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements. » (Art. L111-1 du code de l'éducation).

Pourtant sur le terrain, nous verrons que les moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs ne sont pas toujours suffisants ou adéquats. Nous avons même parfois eu la conviction que les élèves allophones dont nous nous occupons ne faisaient pas toujours l'objet de l'attention dont ils auraient besoin. Cela rend l'enseignement qu'ils reçoivent non optimal.

Ce contexte, avec ses avantages et ses lacunes – présentés ci-dessus – nous a toutefois motivée pour réaliser le stage obligatoire du Master 2 ADFLES au sein de la même structure. Nous connaissions, en effet, l'établissement et ses acteurs, ce qui est un avantage considérable : le temps ainsi gagné dans la découverte de notre cadre de stage a pu être réinvesti dans notre projet pédagogique. En outre, nous avons apprécié le travail mené en collaboration avec notre tutrice, car celle-ci nous a toujours fourni une grande aide en même temps qu'elle nous a laissé une grande autonomie face au groupe classe. Notre période de stage au collège s'est déroulée du 31 janvier au 20 mai et compte 276 heures de face à face pédagogique dont 92 heures ont été consacrées à une séquence conte que nous avons menée de manière autonome avec l'accord du chef d'établissement. En plus de ce stage, nous avons réalisé en parallèle et durant la même période un autre stage de 69 heures au CASNAV à raison d'une journée par semaine. Cette structure, en tant qu'organisme régissant l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et la formation des enseignants en UPE2A, est un lieu pour nous stratégique qui nous a permis d'approfondir nos connaissances sur le domaine.

C'est avec notre tutrice de stage que nous avons évoqué, l'an passé, la thématique du conte, qui nous paraissait pertinente et intéressante à développer pour une classe d'UPE2A. Cette thématique, que nous affectionnons d'un point de vue personnel est également un bon support pour développer les compétences langagières et culturelles des apprenants. Récemment, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question et nous avons donc bénéficié, lors de notre formation du Master d'un support théorique sur le conte et son

utilisation en contexte pédagogique. Il permet en effet de développer de nombreuses compétences parmi elles les compétences linguistiques, discursives, interactives, référentielles et socioculturelles (Clerc, 2008b). Nous avons, de plus, assisté en qualité d'observatrice à deux formations organisées par le CASNAV avant le début effectif de notre stage. Le premier était un stage sur le conte dans lequel une ethnolinguiste a présenté ses travaux de recherche et ses expérimentations sur le conte comme outil d'éducation. Le second était un stage de mutualisation des pratiques dans lequel nous avons rencontré des enseignants de FLE du secondaire qui ont partagé leurs expériences dans les UPE2A. Ces deux stages de formation ont constitué une base de réflexion, en plus de nos lectures, et de notre propre expérience d'enseignante en rapport direct avec les élèves et leurs besoins. Au final, l'ensemble de ces éléments a concouru à modifier nos orientations initiales : nous avons évidemment conservé la thématique du conte, mais nous avons élargi notre point de vue, pour tenter d'adopter une véritable posture réflexive sur la profession de FLE en UPE2A.

Nous avons, lors du mémoire de stage de Master 1, évoqué les difficultés auxquels nous avons été confrontées au cours de nos observations et de nos pratiques. Parmi elles, l'hétérogénéité représente un défi pour l'enseignant quel qu'il soit. Elle constitue une contrainte ou bien une richesse et même un moteur pour le développement de l'adolescent. Nous adoptons d'ailleurs ce dernier point de vue. Il est d'autant plus vrai dans les classes d'UPE2A où les disparités des élèves sont plus nombreuses et visibles. Les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) apportent en effet avec eux une histoire, une culture, des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, en fait tout un panel de compétences sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour pallier les problèmes d'hétérogénéité.

C'est pourquoi notre démarche pour ce mémoire consiste, dans le prolongement des observations de l'année précédente, à mieux nous saisir de tous les enjeux d'une classe d'UPE2A tels que l'accueil des EANA, l'enseignement du FLE/FLS, l'intégration des apprenants dans les classes du collège, et, au sein du groupe de ces apprenants, l'hétérogénéité de leurs profils, etc.

Pour ce faire, nous avons choisi un angle réflexif, celui du statut de la langue d'origine de ces élèves. Faut-il l'utiliser au service de l'apprentissage du français ? De quelle manière ? Quel rôle peut-elle jouer dans les mécanismes d'apprentissage des apprenants ?

Ce sont ces questions que nous nous sommes posé, avant de prendre le parti d'utiliser la langue d'origine des élèves, maîtrisée au moins oralement par ces derniers. Notre réflexion sur la langue d'origine des apprenants a pesé dans la conception et la gestion de notre séquence pédagogique sur le conte. Langue d'origine et conte ont donc été deux pistes de réflexion, voire deux outils, pour poser des questions plus globales : comment organiser une classe de FLE aux niveaux hétérogènes ? Quels supports utiliser pour établir une progression d'enseignement/apprentissage pour la classe sans perdre de vue les besoins de chacun ?

Dans ce mémoire, nous allons rendre compte de notre travail sur le terrain, de nos pratiques, de nos observations et de nos enquêtes, sans perdre de vue notre formation théorique, pour tenter de répondre à ces questionnements. Notre travail s'articule en quatre parties.

La première partie de ce mémoire traitera de nos deux contextes de stage. Nous décrirons le CASNAV, son rôle et ses missions. Ce sera également l'occasion de nous intéresser à l'EANA, son accueil et ses caractéristiques. Nous présenterons ensuite le collège Berthelot, après une description du lieu, nous évoquerons plus en détail le dispositif d'UPE2A dans lequel nous sommes intervenue. Pour ces deux structures, nous ferons part de nos missions confiées lors de cette période de stage.

La deuxième partie sera ensuite consacrée à une analyse concrète, un état des lieux en quelque sorte, des pratiques enseignantes au sein des dispositifs d'UPE2A de la région Midi-Pyrénées. À travers nos enquêtes et nos analyses, nous mettrons en avant les difficultés soulevées par ces enseignants qui nous mèneront vers la problématique de l'hétérogénéité que nous avons-nous-même dû affronter dans notre classe d'UPE2A. Nous traiterons alors de la question et nous tenterons de déterminer les meilleures conduites pédagogiques à adopter face à elle.

La troisième partie sera l'occasion d'aborder la langue d'origine des élèves, à la fois composante de cette hétérogénéité mentionnée dans la partie précédente et levier de l'enseignement/apprentissage du FLE/FLS pour l'enseignant en UPE2A. Pour cela, nous croiserons les nombreux travaux théoriques sur la question avec nos pratiques concrètes sur le terrain. Cela nous conduira à notre séquence sur le conte qui représente à la fois, nous en faisons l'hypothèse, un support pédagogique stratégique et un outil de valorisation de la langue d'origine et de la culture des élèves.

La quatrième et dernière partie, enfin, sera dédiée à l'analyse de cette séquence conte et à nos perspectives. Ce sera l'occasion de tirer un bilan de notre expérience au terme de nos deux stages, en abordant l'ensemble des connaissances antérieures que nous avons mobilisées en lien avec notre expérience de stage.

Première partie : Cadre contextuel et organisation des stages

Nous présentons ici les contextes de notre stage, car ils nous semblent essentiels pour comprendre nos objectifs et nos questionnements.

1. Les centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs : les CASNAV

1.1. Historique

Avant les CASNAV, des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) ont été créés en 1975. Leurs missions étaient similaires aux actuels CASNAV. Ils étaient en charge des questions d'accueil et de scolarisation des enfants migrants ainsi que de la formation des professionnels intervenants auprès d'eux. Le nombre des nouveaux arrivants qui ne cesse de croître depuis quelques années a nécessité une nouvelle circulaire ministérielle. C'est la circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 qui crée les centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage, désormais CASNAV. Les missions du CASNAV y sont mentionnées comme suit :

« L'activité des CASNAV doit être recentrée sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et des enfants du voyage : de l'organisation de l'accueil à l'intégration pleine et entière de ces élèves dans les classes ordinaires, les personnels des CASNAV apportent une aide aux équipes pédagogiques et éducatives et une contribution déterminante à la mise en place des moyens dont le système s'est doté ; ils constituent par ailleurs une instance de médiation et de coopération avec les familles et avec nos partenaires. »

Les missions de ces centres sont de comprendre les difficultés et les ressources de ces publics allophones à besoins éducatifs spécifiques, afin de leur proposer des réponses

adaptées. Ces centres sont également pour objectif de produire des analyses et des actions dont la communauté éducative pourra se saisir. Ces ressources sont à la disposition des enseignants et facilement accessible sur les différents sites internet des CASNAV¹ des différentes académies de France. La circulaire ministérielle de la rentrée 2015 réaffirme le rôle des CASNAV :

« Les dispositifs d'inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) au sein des écoles et des établissements scolaires continueront de faire l'objet d'une attention particulière. Les réseaux de travail et de coopération entre les centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV), les services académiques et départementaux, les communes et les services sociaux doivent garantir l'accès rapide à l'école, la qualité du parcours scolaire et la continuité éducative pour ces élèves. »

1.2. Le centre pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage de Toulouse

1.2.1. Présentation du CASNAV de Toulouse



Figure 1 : Bâtiment du CASNAV.

Les locaux du CASNAV se situent initialement rue Mondran à Toulouse. En raison de travaux cette année, ils se trouvent aujourd'hui au 3, Avenue du Professeur Joseph Ducuing à Toulouse (figure n°1).

¹ Site du CASNAV de l'académie de Toulouse : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/>.

Il est constitué d'une équipe de six personnes : Yves Chevillard, inspecteur d'allemand, est chargé de la direction du service, Isabelle Cévennes, professeur certifiée d'Histoire Géographie, est formatrice EANA spécialisée dans le second degré, à temps plein ; José Ségura, professeur des écoles, est formateur EANA spécialisé dans le premier degré, à temps plein. Patricia Paradis, professeur des écoles, est formatrice EFIV, à temps plein ; Hélène Dugros, certifiée de Lettres Modernes, est formatrice EANA second degré et EFIV, à mi-temps ; Françoise Groc, enfin, est secrétaire au sein du CASNAV.

1.2.2. Les missions du CASNAV de Toulouse

Le service doit gérer la formation des enseignants qui sont en charge des EANA sur le territoire de l'académie toulousaine. Par ailleurs, le CASNAV dispose de ce que l'on appelle des « HSE » qui sont des heures supplémentaires de français langue étrangère dont le nombre est fixé à chaque rentrée scolaire dans le cadre du budget de l'académie de Toulouse. Ces heures permettent d'organiser des actions d'apprentissage du français destinées soit à des élèves qui ne peuvent pas accéder à une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A) pour des raisons géographiques soit à des élèves antérieurement scolarisés en UPE2A et qui nécessitent un soutien en français langue seconde.

Les UPE2A dispose d'une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques pour tous les niveaux. Ainsi on trouve des UPE2A 1er degré, propres à l'école élémentaire et accueillant des enfants de 6 à 11 ans et des UPE2A 2nd degré dans les collèges et les lycées accueillant des adolescents de 11 à 16 ans. Comme le stipule la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 :

« Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire. L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République. Le livret personnel de compétences est l'outil de suivi à utiliser ».

La prise en charge pédagogique de l'élève dure un an. Il intégrera ensuite une classe ordinaire sans dépasser un à deux ans d'écart. L'emploi du temps est élaboré de manière individuelle par l'enseignante responsable et il évolue progressivement au cours de l'année. L'objectif de ce dispositif est d'intégrer le plus rapidement possible les élèves dans le cursus scolaire français.

Par ailleurs, le CASNAV de Toulouse gère, en collaboration avec la Direction des examens et concours du rectorat, l'organisation du diplôme d'études en langue française (désormais DELF) scolaire. Il est, en effet, habilité par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) en tant que centre d'examen. Chaque année de nombreux enseignants se forment pour obtenir cette habilitation ou en obtenir le renouvellement. Elle était valable trois ans avant le 1^{er} janvier 2014, aujourd'hui elle est valable 5 ans. Le CASNAV propose également aux enseignants de passer la certification complémentaire en français langue seconde (désormais FLS), délivrée par les rectorats, afin d'approfondir leur connaissance dans ce domaine. Cette certification est indispensable pour tout enseignant souhaitant postuler sur un poste à profil correspondant à une UPE2A.

Enfin, le CASNAV de Toulouse offre aux parents des élèves d'UPE2A un dispositif nommé « ouvrir l'école aux parents pour la réussite des élèves » (OEPRE). Il a été mis en place au sein de l'académie lors de l'année scolaire 2009-2010. Conformément à la circulaire de novembre 2014, les bénéficiaires prioritaires de ce dispositif étaient les parents étrangers primo-arrivants résidant en France de façon régulière et ayant signé un contrat d'accueil et d'intégration (CAI) depuis moins de 5 ans. Mais le double financement (par les ministères de l'Intérieur et de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) va permettre d'élargir ce dispositif aux parents étrangers allophones qui souhaitent bénéficier des activités proposées, donc à davantage de parents, notamment dans les territoires de l'éducation prioritaire et de la politique de la ville, mais aussi dans tout territoire qui accueille des arrivants en nombre suffisant pour constituer des groupes.

Le CASNAV dispose d'un blog coordonné par l'Académie de Toulouse. C'est un espace de mutualisation de ressources destiné aux intervenants des collèges et écoles impliqués dans le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour favoriser l'intégration ». Il concerne aussi bien le module d'apprentissage de la langue que les modules connaissance du système scolaire et valeurs de la République.

Un centre d'accueil, situé à Bellefontaine, est dédié exclusivement à l'accueil des EANA. Avant d'évoquer ce centre, nous allons nous intéresser de plus près à ces élèves.

1.3. Qui sont les EANA ?

D'abord désignés comme *primo-arrivants*, puis *Élèves Nouvellement Arrivés* (ENA) ou *Élèves Nouvellement Arrivés en France* (ENAF), le public principalement concerné par le Français Langue Seconde et Français Langue de Scolarisation (FLS/FLSCO) est aujourd'hui défini comme *Élèves Allophones Nouvellement Arrivés* (EANA). Un élève allophone est un élève arrivé en France depuis moins d'un an dont la langue maternelle n'est pas le français et qui est débutant complet en langue française ou qui n'en maîtrise que quelques éléments écrits et parlés. Toutefois, s'il n'a pas été scolarisé antérieurement, on le désignera comme NSA : *Non Scolarisés Antérieurement*.

Le caractère allophone de ces élèves souligne une différence essentiellement linguistique. Par conséquent, ce qui prime n'est pas leur méconnaissance du français mais le fait qu'ils parlent d'autres langues que le français. Le terme EANA invite donc d'emblée à considérer ces élèves comme des enfants plurilingues, en reconnaissant leur parcours et leurs compétences antérieures. Par ailleurs, les EANA ne constituent pas un public homogène, puisque leurs profils sont divers. Ils peuvent être :

- Des mineurs accompagnant leurs parents étrangers expatriés en France pour des raisons de mutation professionnelle ou de poursuite d'étude.
- Des mineurs admis au titre du regroupement ou rapprochement familial.
- Des mineurs accompagnant leurs parents en demande d'asile politique.
- Des mineurs arrivés en France dans le cadre d'une procédure d'adoption.
- Des mineurs isolés étrangers.
- ...

Lors de leur arrivée dans la région, ils sont dirigés vers le centre d'accueil de Bellefontaine.

1.4 Le centre d'accueil de Bellefontaine à toulouse

Nous avons contacté l'espace d'accueil de Bellefontaine afin de mieux comprendre le déroulement de l'accueil des EANA, mais aussi celui des procédures d'affectation de ces élèves dans les établissements. Dans la mesure où cette structure ne recrute pas de stagiaire, il

nous a été proposé deux demi-journées d'observation qui ont eu lieu le 9 et 13 mai 2016. Lors de ces séances d'observation, nous avons pu rencontrer tous les acteurs du centre et assister à deux entretiens.

1.4.1. Présentation

L'espace d'accueil EANA de la Haute-Garonne se situe au 3, place Tel Aviv dans le quartier de Bellefontaine à Toulouse. Il s'agit d'une structure logée dans les locaux de l'association Les Pupilles de l'Enseignement Public (PEP31). Ce service est ouvert depuis 2006 et vise à améliorer l'accueil et l'orientation dans le système scolaire français des enfants et adolescents de 6 à 16 ans. La collaboration de plusieurs partenaires institutionnels tels que l'Éducation nationale, la Mairie de Toulouse, le Conseil général ou la préfecture de la Haute-Garonne, ainsi que les acteurs associatifs présents dans l'espace d'accueil ou à proximité, permet une meilleure prise en charge de ces élèves ainsi que de leur famille.

Cet espace d'accueil fonctionne grâce à une équipe pluridisciplinaire composée de :

- Un agent médiateur, chargé de l'accueil et de l'information aux familles.
- Un enseignant référent écoles primaires.
- Deux enseignants référents collèges et lycées.
- Une conseillère d'orientation psychologue référent collèges et lycées.

1.4.2. Ses missions

Le centre d'accueil se charge de la réalisation de l'entretien avec l'élève, un membre de sa famille et éventuellement un interprète et de l'analyse de la demande de scolarisation. Il œuvre afin que les élèves nouvellement arrivés puissent être scolarisés rapidement après une évaluation de leurs compétences scolaires. Ce sont ensuite les services administratifs de l'Inspection Académique qui décident de l'affectation ; un dossier pédagogique est alors transmis à l'établissement d'affectation de l'élève.

Quand l'enfant allophone arrive en France, le centre d'accueil s'occupe de lui faire passer une évaluation diagnostique. Celle-ci se réalise sous forme d'un test de positionnement et prennent en compte le parcours antérieur de l'élève. Ce test est effectué dans leur langue d'origine et intègre une épreuve de mathématiques également. Un livret d'accompagnement à la scolarité des élèves nouvellement arrivés est également adressé aux parents d'adolescents

qui sont scolarisés au collège ou au lycée. Ce livret traduit en arabe, en turc, en portugais, en russe, en anglais et en chinois facilite la compréhension du système scolaire français et la connaissance des règles de fonctionnement des établissements scolaires. Par la suite, l'enfant est inscrit dans un établissement scolaire dans lequel il intégrera une UPE2A qui se chargera de mettre en place un protocole d'accueil.

1.4.3. Nos observations au centre d'accueil

Nous avons pu assister à deux rendez-vous correspondant à deux permanences différentes. Le premier rendez-vous, le 9 mai 2016, était pour l'inscription d'un adolescent NSA. Mineur isolé, il était accompagné d'un éducateur spécialisé. Lors de l'entretien, l'enseignant s'est assuré que le dossier administratif était complet puis s'est entretenu avec l'élève directement afin de l'interroger pour se rendre compte de son niveau de français mais aussi afin d'avoir des informations relatives à ses acquis dans sa langue maternelle. En fonction de toutes les données récoltées, l'élève a été affecté dans un collège du quartier Jolimont à Toulouse et qui dispose d'une classe qui répond à ses besoins. Cette classe n'accueille que des élèves NSA. Cet élève fera donc sa rentrée en septembre prochain. En attendant, l'enseignant a demandé auprès de l'éducateur s'il y'avait une possibilité qu'il puisse étudier le français. L'enseignante référente étant en congé maternité, les enseignants lui ont donc indiqué plusieurs sites en ligne gratuits afin que l'élève puisse s'initier au français.

Le 13 mai nous avons été accueillie par les enseignantes du premier degré. Le second rendez-vous auquel nous avons assisté était prévu avec une famille irakienne. Lors de ce rendez-vous étaient présents l'enseignante du premier degré chargée de récolter les informations grâce à l'interprète, la conseillère d'orientation, les parents et leurs trois enfants, ainsi que deux intervenantes de l'association «entraide protestante » qui accompagnait la famille dans les démarches administratives et dans les locaux de laquelle la famille était hébergée provisoirement.

Dans un premier temps, l'enseignante, avec l'aide de l'interprète, a d'abord retracé le parcours scolaire de l'aîné des enfants dans son pays d'origine afin de déterminer l'équivalent de son niveau scolaire en France. Le centre d'accueil dispose, pour cela, de fiches préétablies des systèmes éducatifs à travers le monde. Elle a ensuite vérifié le niveau de l'élève concernant ses connaissances en mathématique. L'enfant avait appris à compter jusqu'à dix en français. L'enseignante a ensuite expliqué aux parents le fonctionnement du système

éducatif français. Elle leur a également fait part de l'organisation de l'école à Toulouse notamment en ce qui concerne les horaires, la restauration ou l'accueil de loisirs. L'enseignante a effectué les mêmes étapes que précédemment avec les deux autres enfants.

Les observations faites au centre d'accueil ont été particulièrement utiles. Elles nous ont permis de prendre du recul et de comprendre le parcours de l'élève et ses conditions d'accueil avant son arrivée dans une UPE2A. Nos observations ont été complétées lors d'entretiens et de discussions avec les différents acteurs du centre. Ces observations nous ont permis de mieux comprendre le parcours de l'élève et ses conditions d'accueil. Par ailleurs, nos discussions avec les acteurs de ce centre ont été enrichissantes et toutes les informations que nous avons pu collecter ont été précieuses en complément de celles recueillies lors de notre stage au sein du CASNAV.

1.5. Missions confiées pour le stage

Nous sommes intervenue au CASNAV à raison de 6 heures hebdomadaires, effectuées tous les jeudis pendant onze semaines et demi. Nos missions au sein de cette structure telles que définies dans notre convention de stage sont les suivantes :

- la constitution d'une bibliographie et de ressources sur le conte et sa mise en ligne sur le site du CASNAV de Toulouse ;
- notre participation à la réorganisation du site internet du CASNAV ;
- la réactualisation de banques de données du site.

Dès le départ, nous nous sommes impliquée dans les missions qu'il nous incombait au sein du CASNAV. Pour cela, nous avons à disposition un bureau avec ordinateur et un accès internet. Notre référente Hélène Dugros et le personnel du CASNAV a facilité notre intégration au sein de la structure, un code personnel a été créé pour que nous puissions accéder à l'espace rédacteur du site internet et afin d'effectuer les modifications nécessaires à certaines rubriques ou lors de la création d'articles publiés en ligne. Nous avons également la possibilité d'aller plus loin que les missions avec un accès aux stages organisés par la structure, l'accès aux ressources matérielles du CASNAV, la possibilité d'imprimer des documents en couleur, de réaliser des photocopies... Cela a facilité notre travail de

préparation de séquences de cours au sein de l'établissement dans lequel nous avons entrepris un stage pédagogique.

2. L'UPE2A du collège Berthelot à Toulouse

2.1. Présentation générale de notre cadre de travail

Le collège Marcelin Berthelot a été fondé en 1885. Il se situe dans le quartier Saint-Michel au cœur de la ville de Toulouse. Il est facilement accessible, desservi par la ligne B du métro, arrêt Saint-Michel ou Palais de Justice. L'établissement a été entièrement rénové en 2010 (figures 2 et 3). Il offre ainsi aujourd'hui des locaux neufs équipés des meilleurs dispositifs. Le collège est également pourvu d'un Centre de Documentation et d'Information (CDI) de grande capacité, d'un laboratoire de langues, et de grandes salles de classes de sciences.



Figure 2 : façade extérieure du collège Berthelot.



Figure 3 : Vue de la cour intérieure du collège.

En d'autres termes, le collège dispose d'équipements novateurs et modernes. Il comprend notamment un chariot d'ordinateurs portables, une salle informatique comprenant 31 ordinateurs de dernière génération. Certaines classes sont munies de vidéoprojecteurs. Les enseignants disposent quant à eux d'une salle meublée assez confortablement avec tables, chaises, fauteuils, cafetières ainsi que de leurs casiers respectifs. Ils s'y retrouvent lors des pauses ou pour le déjeuner notamment. En face, se trouve la salle des photocopies munie évidemment d'une photocopieuse, et comprenant également un ordinateur. Ces appareils nécessitent la saisie d'un code de sécurité, aussi nous disposons de celui de notre référente afin de réaliser nous-même nos propres photocopies. En cas de problème technique, il fallait s'adresser aux secrétaires comptables ou à la documentaliste au CDI. Par ailleurs, nous connaissions les différents acteurs de cet établissement rencontrés lors de notre stage l'année précédente. Cela a facilité notre intégration au sein de l'établissement. Ce dernier dispose également d'une unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés (UPE2A), unité dans laquelle nous sommes intervenue en tant qu'enseignante stagiaire lors de ce stage et que nous allons désormais présenter plus en détails.

2.2. La situation pédagogique

2.2.1 La salle de classe

La classe (figure 4) est définie d'un point de vue didactique comme « un lieu spécifiquement dédié aux interactions entre un enseignant et des apprenants en vue de l'appropriation par ces derniers de savoirs et de savoir-faire linguistiques. » (Cuq et Gruca, 2005 : 126). Elle constitue un lieu central et important pour l'enseignant et les élèves. La salle de classe de l'UPE2A est dotée d'une grande superficie. Il s'agit d'une salle spacieuse avec dans la partie avant le bureau de l'enseignante, le tableau, le vidéo projecteur. Les tables et les chaises des élèves sont disposées au centre toujours à l'avant de la salle.



Figure 4 : La salle de classe de l'UPE2A Berthelot.

L'utilisation de la salle de classe, dont la configuration est libre, c'est-à-dire changée au gré des besoins de l'enseignante, correspond à ce qu'en disent Cuq et Gruca (2005 : 126) : « En fonction des cultures scolaires, ou des technologies mises en œuvre, la classe peut présenter des configurations très variables qui correspondent souvent à des choix méthodologiques ou techniques(...) ».

Sur le côté droit, se trouvent trois ordinateurs et sur le côté gauche deux grands placards permettent à l'enseignante de stocker tous les documents, les manuels et les divers matériels.

Au fond de la classe se trouve un grand espace vide. Cet emplacement permet à l'enseignante de réaliser des activités de théâtre (figure 5), de jeux de rôle et autres qui nécessitent un espace conséquent.



Figure 5 : une séance de théâtre au fond de la classe.

2.2.2. Les enseignants de l'UPE2A

Cette année deux enseignants sont en charge de l'UPE2A du collège Berthelot , Hélène Dugros , professeur de Lettres, qui effectue 9heures d'enseignement , nous rappelons qu'elle intervient à mi-temps au CASNAV. Elle dispense les cours au collège les lundi,mardi et mercredi de 8h à 11h. Les trois heures restantes sont effectuées par Yves Benadhira, professeur de musique, le jeudi de 9h à 11h et le vendredi de 10h à 11h.

2.2.3. Quel français au sein de l'UPE2A : Français Langue Maternelle/Français Langue Etrangère/Français Langue Seconde /Français Langue de scolarisation

Chiss (1997) propose un schéma (figure 6) synthétisant l'articulation des trois types de langues françaises FLM, FLE et FLS qui ont chacun leurs fondements et font appel à des compétences bien spécifiques et qui est essentielle à la bonne intégration d'un élève allophone dans un cursus scolaire.

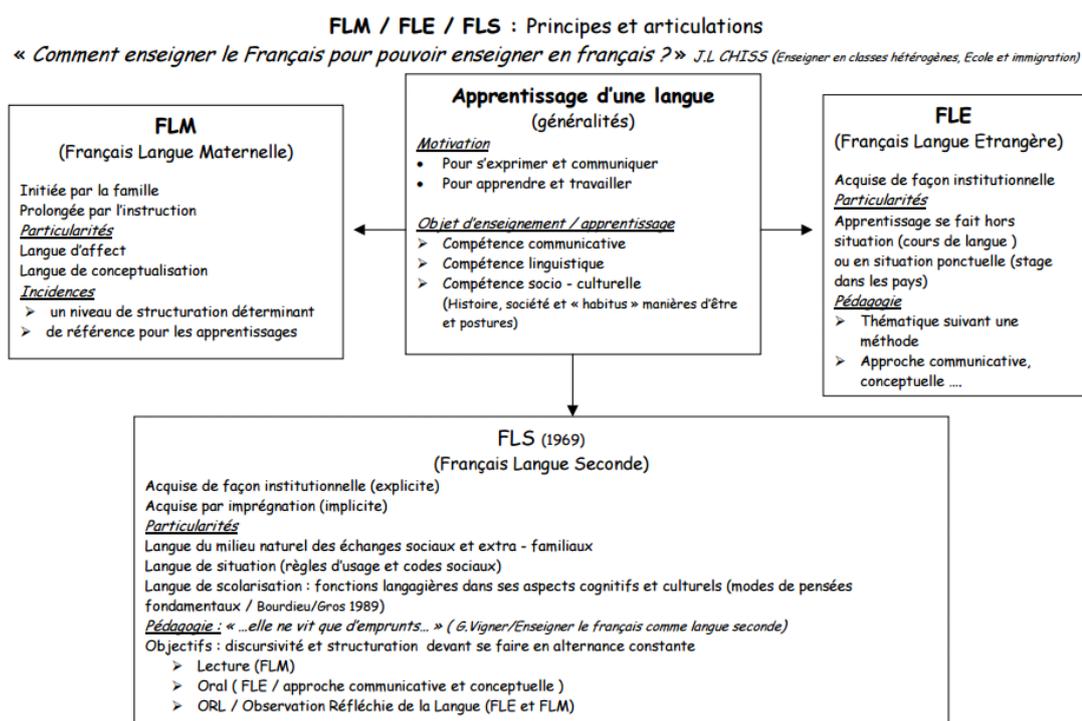


Figure 6 : FLM / FLE / FLS : Principes et articulations.

Ce schéma permet de mieux comprendre les différences entre les trois types de langue et leur articulation. Il doit être à l'origine de toute réflexion sur la langue. Chaque enseignant, quelle que soit sa discipline, ne peut faire l'économie d'une telle réflexion lorsqu'il devra enseigner sa discipline à des élèves allophones ou même à des natifs. Nous allons à présent analyser ces types de langue en y ajoutant le français langue de scolarisation. L'analyse de ces quatre notions peut être réalisée soit du point de vue du statut de la langue, soit du point de vue de la didactique des langues.

2.2.3.1. Du point de vue du statut de la langue

D'une part, chaque langue peut, selon une personne ou un contexte donné, avoir un statut de langue maternelle, de langue étrangère ou de langue seconde.

Ainsi, le français constitue une langue maternelle (FLM) dans des contextes comme celui de la France métropolitaine, du Québec, de la Wallonie ou de la Suisse Romande puisque c'est la langue de première socialisation de la plupart des enfants, la langue de construction de leurs premiers apprentissages. En revanche, le français est une langue seconde (FLS) dans des régions telles que l'Afrique Noire francophone dans laquelle il jouit d'un statut particulier : c'est souvent une des langues officielles, celle qui permet l'intercompréhension entre les différentes communautés linguistiques et celle dont la maîtrise est indispensable à toute personne qui souhaite accéder aux études supérieures, à la culture ou à des postes à responsabilités tels que l'administration . Le français constitue alors la langue de scolarisation (FLSco), qui a, selon Verdelhan-Bourgade (2002), un triple rôle :

« Elle est d'abord matière d'enseignement : sa place est réservée dans les instructions officielles, les programmes et la matière est inscrite à l'emploi du temps » (*ibid.* : 29) ; elle a un rôle de « médiation » puisqu'elle doit permettre aux élèves « de mener à bien des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines » et « Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime » (*ibid.* : p. 30).

En France, le français constitue la langue de première socialisation de la plupart des enfants, c'est la seule langue officielle (langue de l'administration, des médias et de l'enseignement) et c'est la langue d'enseignement. Les autres langues : l'anglais, l'espagnol, l'italien, le russe etc. constituent, elles, des langues étrangères néanmoins aucune d'entre elles n'a de statut particulier, il n'y a donc pas de langue seconde en France. Il convient cependant de préciser que l'anglais étant la langue étrangère la plus apprise en France, on peut affirmer qu'elle dispose d'un statut de langue étrangère « privilégiée ».

2.2.3.2. *Du point de vue de la didactique des langues*

Jusqu'à la fin des années 1990, l'institution scolaire ne reconnaît que deux domaines d'enseignement : le Français Langue Maternelle (FLM) et le Français Langue Étrangère (FLE). La différence réside dans le critère natif ou non natif des élèves. La distinction entre la didactique du FLM, du FLE et du FLS s'appuie donc sur le statut que la langue confère à tous les individus à laquelle elle s'adresse. En conséquence, la didactique du Français Langue Maternelle s'adresse à des élèves qui ont eu le français pour langue de première socialisation. Son objectif est de permettre à tous les élèves d'accéder à la maîtrise de la langue française en les plaçant très tôt en situation d'analyse de la langue dans le but de mieux en comprendre le fonctionnement. De ce fait, la langue littéraire, les genres de discours et les types de textes sont au cœur de la didactique du FLM.

Au contraire, la didactique du FLE s'adresse à ceux qui souhaitent apprendre la langue dans un but de communication quotidienne, en effet, toute séquence de FLE s'articule autour de quatre grandes compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. La place de l'oral et des actes de parole (demander son chemin, commander un repas, etc.) tient une place majeure par rapport à l'écrit et à l'analyse de la langue qui ne constituent pas des objectifs essentiels de la didactique du FLE.

La didactique du FLS, qui voit le jour à la fin des années 1990, est quant à elle encore largement en construction. Elle prend souvent appui sur celle du FLE, puisque le français n'est pas la langue première des apprenants, mais vise les mêmes objectifs que la didactique du FLM puisque ces derniers doivent acquérir une maîtrise de la langue française similaire à celle d'un locuteur natif : « Le FLS constitue donc nettement, depuis la fin des années 1990, un point de rapprochement de ces deux disciplines » (Spaëth, 2008 : 66).

La didactique du Français Langue de Scolarisation (FLSco), se limite quant à elle, au cadre scolaire. Son objectif est « un savoir-être élève » avec à la clé la maîtrise des usages que les différentes disciplines scolaires font de la langue. En bref, les élèves doivent acquérir le français scolaire avec le jargon des élèves, le lexique de la vie scolaire mais aussi l'ensemble des normes relatives aux rites scolaires, et enfin le français interdisciplinaire spécifique aux disciplines de l'élève. L'élève doit ainsi pouvoir comprendre et utiliser le lexique du matériel de la classe par exemple avec des mots tels que *cahier*, *page*, *crayon*, ou encore des notions qu'il retrouve dans tout son environnement scolaire, telles que *titre*, *sous-titre*, l'organisation

du manuel, mais aussi le français des disciplines connexes tel que la biologie, les mathématiques ou l'histoire.

2.3. Présentation du groupe classe

2.3.1. Un groupe classe hétérogène

La classe avec laquelle nous avons travaillé est constituée de 18 élèves officiellement, l'un d'entre eux (Abderrahmane) s'est absenté au cours de l'année puis a réintégré la classe en fin d'année. Il s'agit d'une classe qui regroupe des élèves d'origines et de nationalités diverses. Ils sont âgés de 11 à 16 ans. Néanmoins ils possèdent un point commun, en effet, ils sont allophones ou avec une faible base de français. Le tableau synoptique (figure 7) ci-dessous permet de rendre compte de cet effectif.

Nom	Prénom	Date de naissance	Nationalité	Date d'entrée	Division
Avdiu	Santina	02/07/2004	Italie	01/09/2015	6°4
Bahri	Rachelle	24/07/2001	France	07/10/2015	4°1
Bahri	Youssef	09/10/2002	France	03/11/2015	5°2
Bankov	Diyan	08/12/2001	Bulgarie	20/01/2015	4°4
Bankov	Ivo	26/04/2000	Bulgarie	20/01/2015	3°1
Cortes Gonzales	Michelle	30/07/2001	Chili	01/09/2015	4°1
El arabi	Afaf	13/01/2002	Italie	24/11/2015	4°1
Gabor	Iona Teodora	23/03/2003	Roumanie	8/10/2015	6°1
Grozeva	Antonina	11/06/2001	Bulgarie	15/09/2015	4°1
Islam	Rakibul	10/10/1999	Bangladesh	23/03/2015	3°1
Mandiangu Jemi	Dorcias	24/02/2000	RDC Congo	23/03/2015	3°2
Molloy	Jessica	01/06/2003	Etats-unis	28/04/2015	5°3
Ould Miloud	Abderrahmane	05/12/1999	Algérie	10/11/2015	3°2
Todorov	Boyko	29/12/2002	Bulgare	07/12/2015	4°4
Todorov	Ventsislav	11/01/2001	Bulgare	16/11/2015	3°1
Yankova	Ivona	03/01/1999	Bulgare	16/11/2015	3°1
Zaini	Akram	18/08/2000	Italie	01/09/2015	3°3
Zaini	Anasse	19/09/2001	Italie	21/09/2015	3°3

Figure 7 : Tableau synoptique des élèves de l'UPE2A Berthelot.

Les motifs d'installation des familles de ces élèves (figure 8) en France sont divers. Pour la plupart ce sont des motivations économiques, mais on trouve également des raisons de migration politiques et professionnelles. Jessica par exemple, est en France le temps d'une mission professionnelle de son père, elle retourne aux Etats-Unis cet été.

Par ailleurs, de nombreux élèves nous ont confiés regretter leur pays d'origine. C'est le cas d'Ivo ou de Boyko notamment. Davin-Chnane (2008 : 24) décrit d'ailleurs très justement le cas de ces élèves :

« Ce sont des adolescents et des enfants qui n'ont pas choisi mais ont été contraints de tout quitter pour rejoindre ou suivre leur famille. Cette dernière a décidé (ou a été obligée) de quitter le pays d'origine et d'émigrer, poussée par la misère, la guerre, la faim, les convictions politiques, etc. Ce sont des gens qui ont laissé une partie d'eux-mêmes et de leur famille, leur culture et surtout leur langue maternelle. »

Ils résident à Toulouse pour la plupart, mais ne sont pas forcément issus du quartier du collège. Leur affectation en classe d'accueil ne dépend pas de la carte scolaire comme les collégiens français. Elle se fait en fonction des places disponibles. Certains élèves viennent du quartier du Mirail, et doivent passer 45 minutes dans les transports en commun pour rejoindre la classe. H. Dugros nous a fait part de son incompréhension face à cette situation d'autant plus que certains élèves auraient pu être affectés dans un collège plus proche de leur domicile familial. Elle ne trouve aucune explication à ce type de décisions institutionnelles qu'elle déplore pourtant. Lors de notre observation au sein du centre d'accueil de Bellefontaine nous avons pu aborder ce sujet avec un enseignant. Il ne nous a pas fourni d'explications claires, il s'agirait pour lui aussi de dysfonctionnements au niveau des institutions politiques en charge de ces affectations et face auxquelles ils sont impuissants. Cela a pour conséquence des retards répétés outre les emplois du temps individualisés qui génèrent un mouvement de va et vient incessant dans la classe.



Figure 8 : Les élèves de l'UPE2A Berthelot.

2.3.2. Le profil des élèves

Continuons notre présentation du groupe classe en nous attachant d'abord à leurs caractéristiques individuelles puis à leurs résultats scolaires, pour avoir une idée de l'inscription de nos élèves dans un contexte scolaire plus général, dépassant les murs de la classe. L'attention portée au profil des élèves nous a permis de mieux cerner le groupe et de réfléchir concrètement à la préparation de nos séances.

2.3.2.1. Caractéristiques individuelles

Nous connaissons les élèves Ivo et Diyan, car il s'agit de leur seconde année au sein de l'UPE2A Berthelot. Leur vie privée est très compliquée et impacte très probablement leur apprentissage en langue française. Leur niveau en français n'a, en effet, pas beaucoup évolué. Leur cas n'est pas isolé puisque d'autres élèves se trouvent dans des situations privées difficiles qui génèrent des absences régulières ou des retard et par conséquent un manque de

suivi dans les apprentissages. Plusieurs facteurs influent dans le mode d'apprentissage de ces élèves et sur leur motivation telle leurs histoires personnelles, leurs parcours ou leurs niveaux de vie. Nous n'en faisons toutefois pas une généralité : Teodora fait partie de ces élèves qui, malgré de l'absentéisme et des retards, reste une élève motivée et attentive. De nombreux élèves font preuves de bonne volonté, sont attentifs et participent en classe ; on peut citer, entre autres, Santana, Jessica ou Afaf. Ils ont d'ailleurs tous obtenu le DELF scolaire avec succès seuls Rakibul et Diyan étaient absents lors de la session, Boyko lui, ne l'a pas passé car il n'était pas prêt.

Il s'agit néanmoins d'une classe avec une bonne dynamique de groupe et relativement calme comparativement au groupe de l'année précédente. Il s'agissait alors d'une classe dans laquelle certains élèves dissipés perturbaient le bon déroulement des leçons. Il était nécessaire de consacrer beaucoup de temps à la discipline, ce qui rendait l'enseignement difficile. Cette année, certains élèves sont introvertis et demandent une attention particulière comme Michelle, Ivo, ou Antonina. Nous avons également souhaité nous intéresser aux élèves en dehors de la classe pour mieux nous rendre compte de leurs acquis en français mais aussi afin de mieux les connaître.... Pour cela, nous avons décidé, avec l'accord préalable du chef d'établissement, d'assister au conseil de classe du second trimestre du 14 mars 2016 qui se situait donc plutôt au début de notre période de stage.

2.3.2.2. Le conseil de classe du second trimestre

Le conseil de classe s'est déroulé le au collège Berthelot en présence du chef d'établissement, de la conseillère principale d'éducation, de notre référente , de Y. Benadhira, et de la déléguée de la classe, Santana.

H.Dugros débute en dressant un avis général du groupe classe. Elle déplore un relâchement général par rapport au premier trimestre. Le travail à la maison n'est pas réalisé et un fort absentéisme gêne le bon déroulement de la classe. Elle précise que cet essoufflement est à cette période de l'année assez fréquent. Toutefois, les enseignants des autres disciplines confirment ce fait. Elle dénonce également les difficultés liées aux emplois du temps en UPE2A. Néanmoins, elle met en avant la bonne entente et l'entraide dans la classe. En conclusion, Les attentes de l'enseignante sont en définitive : une présence régulière, le travail à la maison qui doit être réalisé et éviter les oublis répétés du matériel.

Y.Benhadira prend ensuite la parole et évoque les problèmes de lenteur des élèves, pas forcément liés à la barrière de la langue. Cela engendre, selon lui, de nombreuses répétitions mais aussi de la perte de temps. Heureusement, des élèves moteurs participent activement, selon lui, et entraînent favorablement leurs camarades.

À la suite de cette mise au point, débute le compte rendu² de chaque élève. Les interlocuteurs débattent sur la situation de chaque élève, leur comportement et leur orientation.

2.3.3. Profils linguistiques

La plupart des élèves de cette unité d'accueil pratiquent tous au moins deux langues, voire trois. Le tableau (figure 9) suivant résume les données obtenues. Nous avons effectué un rapide entretien en fin d'année afin de questionner les élèves sur les langues qu'ils parlent mais aussi sur leur pratique de la langue française.

Nom	Prénom	Langue(s) parlée(s) ³
Avdiu	Santina	Albanais, italien
Bahri	Rachelle	Arabe littéral, dialectal
Bahri	Youssef	Arabe littéral, dialectal
Bankov	Diyan	Bulgare, anglais, roumain
Bankov	Ivo	Bulgare, anglais, roumain
Cortes Gonzales	Michelle	Espagnol
El arabi	Afaf	Italien, arabe dialectal
Gabor	Iona Teodora	roumain
Grozeva	Antonina	Bulgare
Islam	Rakibul	Tamoul, ourdou ,anglais
Mandiangu Jemi	Dorcas	Lingala
Molloy	Jessica	Anglais
Ould Miloud	Abderrahmane	Arabe dialectal

² Voir annexe n°1.

³ Sans compter le français.

Todorov	Boyko	Bulgare
Todorov	Ventsislav	Bulgare
Yankova	Ivona	Bulgare
Zaini	Akram	Italien, anglais, arabe dialectal
Zaini	Anasse	Italien, anglais, arabe dialectal

Figure 9 : Tableau synoptique des langues parlées par les élèves.

Notre petite enquête a révélé que les élèves utilisaient toutes leurs langues, selon les interlocuteurs et selon les contextes. Par exemple, certains communiquent avec la langue qu'ils ont en commun comme l'arabe dialectal dans le cas d'Anasse, de Rachelle ou d'Afaf. Ivo communique avec Santina et Teodora en roumain, mais en anglais avec Rakibul. Nous avons également constaté que les élèves communiquaient entre eux par sms, nous avons pu obtenir un exemple de sms échangé (figure 10). Selon nous, il est important de prendre en compte tous les modes d'échange dans la langue française de ces élèves.



Figure 10 : Exemple de sms envoyés.

Le langage sms fait l'objet de beaucoup de débats dans le monde de l'éducation plus précisément sur la question de l'orthographe. Pourtant, dans le domaine du FLE, il tend à être enseigné, en tant que vecteur de communication actuel, présent dans la société. Ignorer cette utilisation de la langue reviendrait à dissimuler aux élèves une partie majeure des échanges

des usagers de notre langue. Dans le cas des élèves d'UPE2A, le langage sms pourrait même faciliter l'acquisition de la langue française, notamment par familiarisation avec du vocabulaire fréquent, et un parler jeune. Il s'agit d'utiliser ce type d'échanges pour rapprocher les élèves de la réalité du langage de leur communauté propre, celle des adolescents, en leur permettant d'accéder au code et aux règles de ce langage. Si les élèves n'ont pas l'occasion de pratiquer la langue française dans un contexte extrascolaire, les messages qu'ils échangent par téléphone sont au moins un moyen de maintenir le lien avec la langue.

Notre bonne insertion au sein de cet établissement que nous connaissions déjà a permis d'améliorer nos compétences en gestion de classe, avec 6 heures de pratique par semaine et un groupe très hétérogène, avec néanmoins une dynamique relativement bonne. Avant de détailler l'expérience de notre stage et d'aborder la problématique, il nous semble nécessaire de présenter les missions de stage qui nous ont été confiées.

2.4. Missions confiées pour le stage

Nos missions lors de ce stage consistaient à de l'enseignement pratique. Nous avons en charge des groupes d'élèves de niveaux relativement homogènes en collaboration avec notre référente qui se chargeait alors des autres élèves. Il s'agissait principalement de préparer les élèves au diplôme du DELF mais aussi de cours de FLE.

Nous avons également mené une séquence didactique de manière autonome à raison de 3 heures par semaine.

Nous pouvions bénéficier d'une autre salle indépendante pour dispenser les enseignements. Cela résultait en fait de la nature des séquences que nous voulions mener notre référente et nous-même, selon que cela engendrait de la nuisance sonore ou pas. Toutefois, la plupart du temps nous nous mettions au fond de la classe, sans que nos deux groupes se perturbent, puisque la salle de classe est très spacieuse.

Le vendredi nous intervenions dans la classe de Y. Benadhira. Nous nous chargions principalement des grands débutants (Ivona, Vensi et Boyko) dans leur salle de classe habituelle. Nous avons également participé à des cours en mettant à disposition de

l'enseignant des supports que nous avons créé. Le tableau synoptique (figure 11) suivant rend compte de notre emploi du temps :

Lundi	Mardi	Vendredi
9h à 11h. <i>Séance avec Hélène</i> (groupes de niveaux)	9h à 11h. <i>Séance avec Hélène</i> (groupe de niveaux)	9h à 10h. <i>Séquence contes</i>
13h à 14h. <i>Séquence contes</i>	13h à 14h. <i>Séquence contes</i>	10h à 11h. <i>Séance avec Yves</i>

Figure 11 : Emploi du temps du stage au collège Berthelot.

Trois heures par semaine à raison d'une heure les lundi, mardi et vendredi, nous avons dispensé des cours en totale autonomie avec l'accord de notre référente et du chef d'établissement. Il s'agissait d'une séquence conte que nous avons créée, programmée et mise en place. Nous aurons l'occasion d'aborder cette séquence plus en détail dans la troisième partie .

Deuxième partie : Analyse des contextes du stage et émergence de la problématique

Après avoir fait le point sur les recherches en matière de pratique et de formation des enseignants d'UPE2A, nous analyserons les points de vue des enseignants que nous avons pu récolter lors de notre stage pratique à travers nos observations mais également grâce à des questionnaires.

1. État des lieux de la pratique enseignante en UPE2A

1.1. La formation et la pratique des enseignants en FLE

C'est parce que la pratique s'établit en milieu professionnel que nous nous intéressons ici à celle des enseignants de FLE. En effet, selon Safourcade (2011), la pratique « est constituée de dimensions multiples. C'est une activité professionnelle située, orientée par des buts et des normes. Elle traduit des savoirs, des procédés et des compétences en actes d'un individu ».

Le métier d'enseignant exige de la part des professionnels qu'ils prennent du recul sur leur pratique afin de mieux l'analyser et de l'ajuster en conséquence. De plus, la profession d'enseignant ne se limite pas à de la pédagogie. Les professeurs sont également amenés à agir, dans l'école, en dehors de la classe : ils participent à des réunions avec les autres enseignants, avec les parents... Ils ont aussi des contacts hors école : ils collaborent avec les travailleurs sociaux, les associations socioculturelles et différents autres partenaires. Ces différentes tâches exigent, elle aussi, expertise et compétences spécifiques.

Par ailleurs, depuis les années 1980, le travail enseignant a fait l'objet de transformations majeures dans la plupart des pays occidentaux. Les enseignants sont ainsi confrontés à des politiques de réforme importantes. Ces réformes doivent permettre de réajuster le système scolaire en fonction des évolutions de nature économiques, sociales et

culturelles dans nos sociétés. Aujourd'hui, le modèle d'enseignant qui prône est celui de « praticien réflexif » (Paquay et Wagner, 1996 :156).

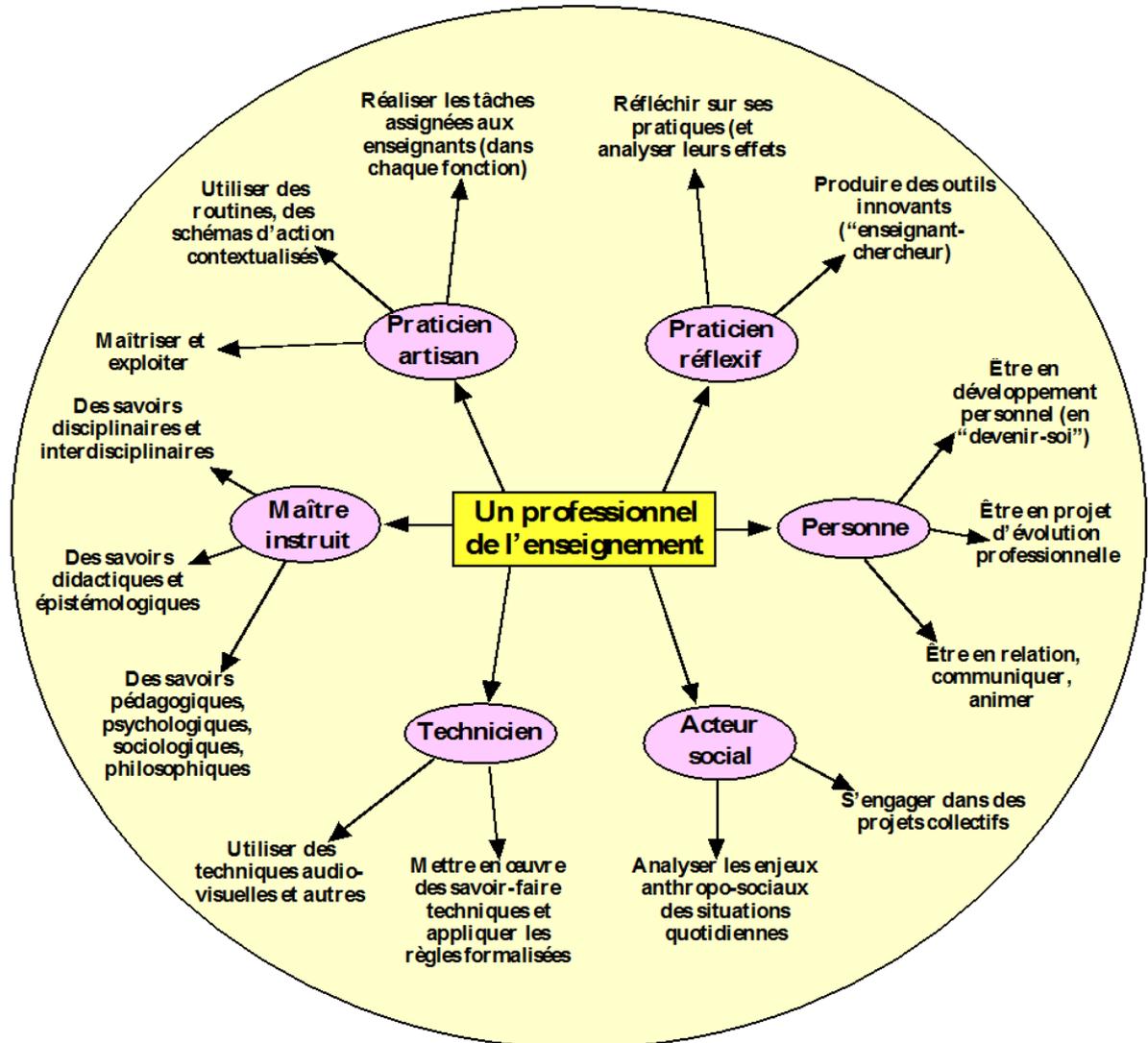


Figure 12 : Schéma du professionnel d'enseignement. Paquay et Wagner (1996 :156).

Autrement dit, l'enseignant « idéal » est perçu aujourd'hui comme devant être un praticien qui mène une pédagogie de type constructiviste et différenciée plutôt qu'une pédagogie traditionnelle comme celle « du maître instruit » (figure 12) qui maîtrise parfaitement des savoirs disciplinaires et qui mène une pédagogie de type transmissive et homogène. Par conséquent, l'enseignant devrait adopter une posture réflexive afin de mieux cerner les processus d'apprentissage mis en œuvre par les élèves afin de :

- Mieux comprendre les particularités de chaque élève dans le but d'adapter ses actions.

- Évaluer ses actions afin d'y remédier pour ses pratiques futures.
- Favoriser la coopération avec ses collègues.

En définitive, l'enseignant doit mieux dégager ou mieux prévoir les effets de sa pratique en jonglant entre la pensée et l'action, la théorie et la pratique.

Par ailleurs, dans le domaine du FLE /FLS, les chercheurs mettent en exergue l'importance d'une alliance entre recherche et formation :

« En participant activement à sa propre formation par l'analyse et la théorisation de sa pratique professionnelle, le praticien comprend sa pratique, la formalise, la compare, l'analyse, la régule et la fait évoluer selon les besoins de ses élèves qui peuvent être différents d'une académie à l'autre, d'un établissement ou d'une classe à l'autre. » (Chnane et Cuq, 2007)

Cette idée d'une dialectique entre la recherche et la pratique est soulevée également par Billières. Dans son blog dédié à la didactique du FLE (entre autres supports), il propose, en effet, le schéma ci-dessous (figure 13) qui constitue selon lui la pratique idéale en didactique appliquée au FLE : « un va-et-vient entre pratiques de classe et disciplines de référence ».

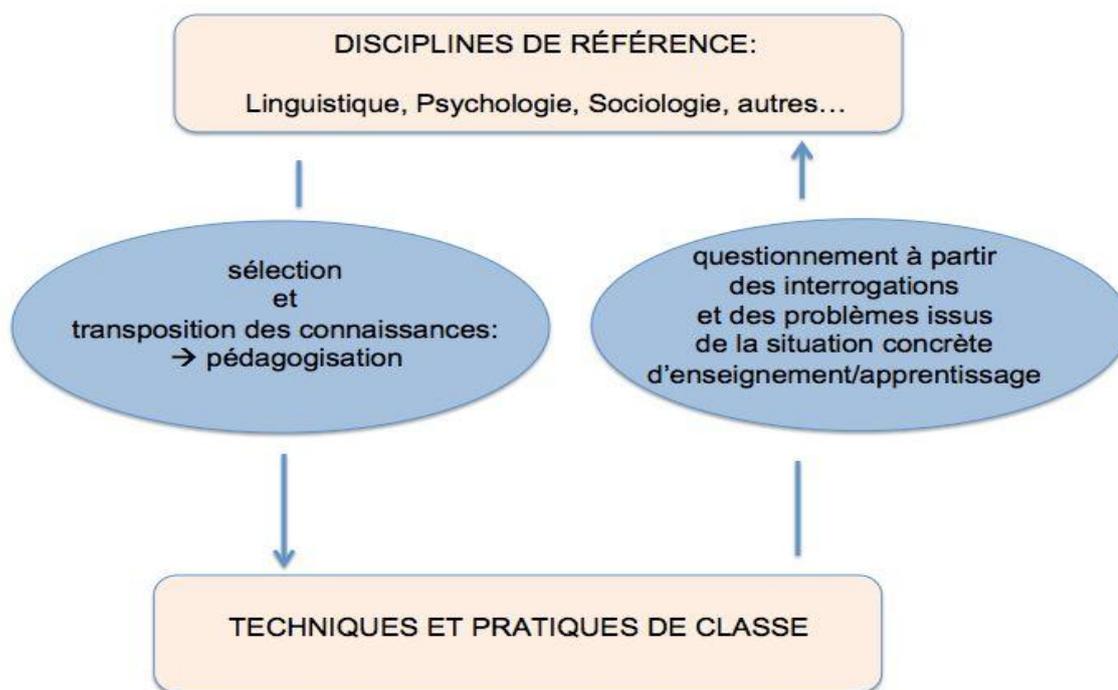


Figure 13 : Schéma de la pratique idéale en didactique appliquée au FLE⁴.

La formation dont on a bénéficié a permis ce va et vient entre pratiques de classe et disciplines de références. D'après Beckers (1999) :

« La théorisation de sa pratique (à l'enseignant) peut conduire à amender les théories ou à en rejeter certaines. Cette relation de va et vient entre théorie et pratique est rarement spontanée, elle est difficile et mérite un encadrement systématique. Que l'analyse s'attache au processus d'enseignement (dans ses aspects pédagogiques ou psychosociologiques) ou au processus d'apprentissage, l'enseignant est impliqué et la démarche est donc une démarche de remise en question .»

Afin de mieux comprendre les enjeux liés à la pratique des enseignants en UPE2A, nous allons à présent nous intéresser à la formation de ces enseignants.

⁴ Schéma proposé par Michel Billières : <http://www.verbotonale-phonetique.com/methodologie-et-linguistique/>.

1.2. La formation des enseignants d'UPE2A

L'article de Chnane et Cuq (2009) traitant de la formation des enseignants pour l'enseignement du français langue seconde met en exergue le manque d'enseignement universitaire propre à ce type de langue et destiné aux élèves allophones nouvellement arrivés. Nous partageons nous-même ce constat que nous avons mentionné lors de notre Master 1 ADFLES et dans lequel nous déplorions le manque d'enseignement en ce qui concerne le français langue seconde et langue de scolarisation. Nous rejoignons donc les deux auteurs quand ils affirment :

« Il est vrai que dans les masters actuels, toutes les universités ne proposent pas, loin s'en faut, d'unité d'enseignement (UE) spécifique au FLS. Autrement dit, il n'y a pas de spécialisation FLS en termes de formation professionnelle diplômante développant des compétences spécifiques pour enseigner à des allophones dans un milieu homoglotte. Même les universités qui ont complété leur offre de formation par des UE de FLS, ne peuvent parfois le faire que de façon relativement générale car elles s'adressent indistinctement à toutes les catégories d'étudiants (Français en formation initiales, étrangers, enseignants en reprise d'études). »

Ces deux auteurs proposent donc un exemple de formation complète afin de doter les enseignants de connaissances plus riches et plus complètes. Il s'agit selon eux de :

- « fournir aux enseignants l'apport théorique nécessaire pour lire des situations pratiques de classe différentes de celles du FLM pour lesquelles ils ont été formés initialement.
- Les préparer à faire face à une classe de FLS, où les besoins des élèves sont multiples (langue de communication, de scolarisation et d'acculturation). »

Un master à l'université ou un module de formation à l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) devrait, selon eux, comprendre les grandes lignes suivantes :

- La didactique du FLS : cette unité d'enseignement aborderait la présentation des notions, des concepts nécessaires au domaine. Elle permettrait également

de se familiariser plus précisément aux types de langues que sont le FLM/FLS/FLE.

- Le français de scolarisation et l'approche interdisciplinaire : il s'agit d'un enseignement indispensable afin de doter l'enseignant de savoirs qui lui permettraient de mieux comprendre le français à enseigner dans une UPE2A.
- La méthodologie du FLS : il s'agit ici de former les enseignants sur le plan théorique et pratique à la méthodologie du FLS : « Cela pourrait se faire par l'observation et l'analyse des diverses situations d'enseignement du FLS dans le monde pour aller vers une contextualisation. En effet, les contextes sont multiples et différents les uns des autres. » (Chnane et Cuq, 2009)
- L'approche interculturelle : former à cette approche c'est former l'enseignant à être un « passeur culturel » (Zakhartchouk, 1999).
- L'évaluation en langue seconde : « Former à l'évaluation en langue seconde c'est permettre à l'enseignant de chaque discipline de comprendre toute la démarche de l'apprenant en situation de production linguistique dans une langue non maternelle. » (Chnane et Cuq, 2009)

Nos stages effectués au sein du CASNAV et au collège Berthelot ont été l'occasion d'observer et de recueillir toutes les informations qui nous semblaient nécessaire afin de mieux nous saisir de la problématique de l'enseignement du FLE/FLS en UPE2A notamment en matière de pratique. Dans un premier temps , il s'agira d'exposer les données que nous avons pu recueillir lors des prises de parole des enseignants au cours d'un stage de mutualisation de pratique au sein du CASNAV, puis à travers un questionnaire en ligne que nous avons élaboré et destiné aux enseignants des UPE2A du Midi-Pyrénées . Enfin, nous avons tenu à présenter les points de vue des deux enseignants avec lesquels nous avons travaillé également à travers un questionnaire envoyé par email.

1.3. Compte rendu du stage au CASNAV « mutualisation des pratiques »

La première étape d'observation des pratiques enseignantes en FLE s'est déroulée lors d'un stage, intitulé « mutualisation des pratiques », qui était organisé par le CASNAV, du 4 au 6 février 2016. Ce stage a été l'occasion pour nous de rencontrer les enseignants d'UPE2A

de l'Académie de Toulouse qui ont présenté des projets et des séquences dont l'axe thématique principal portait sur le plurilinguisme. Ils ont accepté de mettre leurs outils à disposition des autres enseignants présents.

La formation s'est déroulée sur deux journées articulées en deux temps : un temps de présentation de pratiques de classe et un temps d'échanges en ateliers autour des problématiques concernant les EANA. Deux groupes ont été établis en raison du nombre important d'enseignants participant au stage. Des séances incluant le groupe entier ont également été mises en places dans une salle dédiée. La première journée a débuté par un tour de table et une présentation rapide de tous les interlocuteurs. Par la suite, un échange sur les pratiques a été proposé, les enseignants devaient répondre à trois questions « Qu'est-ce qui me pèse ? Qu'est-ce qui est bien ? De quoi ai-je besoin ? »

Dans le cadre de cette partie qui s'intéresse à la pratique enseignante, c'est ce dernier aspect que nous allons privilégier ici.

Nous avons assisté à la formation en tant qu'observatrice. Nous avons ainsi recueilli des informations grâce aux enseignants présents. De nos premières observations, nous avons tiré une première liste composée des difficultés ainsi que des atouts liés à la pratique d'enseignement des personnes présentes à la formation. Les difficultés étant plus nombreuses, nous commencerons par aborder celles-ci.

La plupart des enseignants interrogés ont fait part d'un sentiment de solitude dans leur pratique. Cette solitude est liée à deux types de difficultés. Les premières difficultés sont d'ordre administratif. Les enseignants déplorent la lenteur des démarches lorsqu'il y'a un conflit. Les enseignants déplorent ces tâches qui demandent beaucoup de temps et qui engendrent beaucoup de fatigue. Ils déplorent tous un manque d'heure globale nécessaire pour un enseignement optimal. Ils déplorent tous un manque d'heure globale nécessaire pour un enseignement optimal. De plus, ils se sentent démunis face à leur statut souvent pas reconnu. Le second type de difficultés se situent dans la classe-même. Les enseignants évoquent, en effet, des classes surchargées avec un manque de moyen conséquent. Ces classes sont d'après eux trop hétérogènes. Ce qui est soulevé ici relève principalement les difficultés liés aux élèves NSA qui auraient besoin d'un enseignement exclusif en lecture et en écriture. Une

enseignante a proposé pour ce dernier point de solliciter l'aide des élèves de troisième ordinaire sur la base du volontariat. Toutefois, les emplois du temps rendent cette proposition difficile à mettre en place concrètement. Une autre difficulté évoquée est celle des questions administratives et évoquent un sentiment de solitude.

Malgré toutes ces difficultés pointées, les enseignants invoquent toutefois des atouts dans leur profession. Celui qui domine et qui est partagé par la majorité des enseignants est l'enrichissement culturel et personnel que procure cet emploi. En outre, un autre atout est l'aspect gratifiant de leur métier, procuré par le progrès des élèves. Enfin, les enseignants ont souligné la liberté dont ils jouissaient au sein de leur classe en termes de programmes. Comme ces derniers sont souples, en effet, ils permettent un travail sur projet, avec une gestion du temps laissée à l'enseignant.

Ce premier contact avec plusieurs enseignants a été extrêmement enrichissant. Toutefois, nous nous devons d'élargir nos perspectives, vers un échantillon de professionnels plus large afin de valider nos premières observations. C'est pourquoi nous avons proposé un questionnaire que nous avons élaboré et destiné aux enseignants des UPE2A de la région Midi-Pyrénées.

1.4. Le questionnaire destiné aux enseignants d'UPE2A du Midi-Pyrénées

Nous présentons ici le questionnaire et son élaboration, avant d'en venir à l'analyse des résultats.

1.4.1. Elaboration du questionnaire

Nous avons choisi le logiciel *Google Forms* afin d'élaborer notre questionnaire⁵. Google Form est, en effet, un outil qui permet, entre autres, de générer des questionnaires en ligne. Les réponses ajoutées au questionnaire sont recueillies automatiquement et organisées clairement dans *Google Sheets*. Les graphiques et les renseignements sur les réponses sont disponibles en temps réel. Cela nous permet d'avoir des résultats précis et synthétiques ce qui permet une analyse optimale.

⁵ Voir annexe n°2.

La diffusion du questionnaire s'est faite grâce à la liste de diffusion mise en place par l'académie de Toulouse, avec l'aimable autorisation de notre responsable H. Dugros. Cette liste est en fait une plateforme SYMPA qui est un service de listes destiné aux utilisateurs de l'académie de Toulouse. Il peut s'agir de listes de diffusion telles que des listes institutionnelles, des bulletins d'information ou de listes de discussion entre personnes appartenant à un même groupe de travail. C'est le cas de la liste que nous a fournie notre référente : elle regroupe la liste des emails appartenant aux enseignants d'UPE2A en Midi-Pyrénées. Comme dans toute enquête de ce genre, nous avons dû relancer les enseignants à deux reprises pour avoir un nombre de réponses satisfaisant pour notre étude.

Pour ce qui est du questionnaire à proprement parler, il contient des questions ouvertes et fermées. Il débute par des questions générales, sur le statut du poste occupé par les enseignants notamment, leur profil et leur parcours professionnel ; puis viennent des questions sur leur formation et sur les difficultés liées à leur pratique. Nous avons obtenu 25 réponses au total et proposons de les analyser dans le paragraphe ci-dessous.

1.4.2. Résultats⁶ et analyse des données

1.4.2.1. Le profil des enseignants

La première question traitait du statut de ces enseignants et quelles disciplines ils enseignaient. La majorité des enseignants sont titulaires et professeurs de lettres ou de langues, 25% sont des enseignants vacataires. En ce qui concerne la durée de travail, la majorité des interrogés dispose d'un temps complet 62,5%. Les enseignants complètent les heures de FLE par les heures de leurs disciplines initiales. Par exemple, un enseignant dispensant de 12 heures complétera avec 6 heures de sa matière d'enseignement dans une classe ordinaire. Par ailleurs, la plupart des enseignants ont une expérience de moins de 10 ans et possède pour 70,8% d'entre eux une certification complémentaire pour l'enseignement du français langue seconde obtenu au CASNAV. Les autres disposent d'une formation universitaire soit du diplôme universitaire de FLE, soit d'une licence complément FLE. Sur ce

⁶ Voir annexe n°3.

point aussi du questionnaire, nous avons omis d'ajouter des items avec les diplômes de master 1 et 2 en FLE, comme nous l'a fait remarquer une enseignante par retour d'email.

Par ailleurs, nous avons jugé pertinent d'interroger ces enseignants sur les rapports qu'ils entretiennent avec leurs collègues dans l'établissement, en effet, la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 affirme justement à ce sujet :

« L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliquée. Pour ce faire, tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mobilisés. »

Les propos d'une des enseignantes nous ayant renvoyé son questionnaire illustre très exactement l'importance accordée aux rapports avec les autres enseignants ; elle déclare, en effet que « la communication avec tous les autres enseignants est très importante sur un poste en UPE2A. Elle se fait essentiellement dans l'informel. Être souriante, flexible, à l'écoute et rassurante est capital pour assurer un bon suivi des élève et négocier des aménagements. » Les enseignants évoquent pour la majorité d'entre eux des relations cordiales, solidaires, ils soulignent même le travail de collaboration qui est pour eux essentiel et nécessaire. Néanmoins, certains enseignants évoquent un manque de temps pour ce travail de collaboration, et déplorent parallèlement une pédagogie qui n'est pas toujours différenciée.

Nous nous interrogeons à présent sur le statut des enseignants qui ne seraient pas titulaires, car nous postulons en effet qu'un enseignant titulaire qui enseigne une autre discipline que le FLE dans l'établissement pourrait avoir de meilleures relations qu'un enseignant contractuel ou qui n'enseigne que le FLE. Une enseignante répond ainsi concernant les relations avec ses collègues : « Très bonne car je suis aussi professeur de français depuis 5 ans dans cet établissement ! ». Notre hypothèse est vraisemblable, surtout lorsque l'on compare cette réponse avec la suivante, donnée par une autre enseignante : « c'est la première année où il y a une classe UPE2A dans le collège. Je ne suis pas inclus dans leurs projets cette année. J'ai des relations de bon "voisinage" ».

En ce qui concerne le profil linguistique des enseignants, tous parlent *apriori* une autre langue ; pour la plupart il s'agit de l'anglais, pour d'autres ils pratiquent plusieurs langues telles que l'espagnol, l'italien, l'allemand... Ce sont des langues qu'ils n'hésitent pas à utiliser

en classe afin de faciliter l'intercompréhension. Pour la majorité d'entre eux, ils autorisent les élèves à utiliser leur langue maternelle en classe, seuls 17,4% ne le permettent pas. Pour ces derniers, nous aurions souhaité savoir quelles sont les raisons de cette interdiction chose que nous n'avons malheureusement pas précisée lors de l'élaboration de notre questionnaire.

Nous avons analysé les résultats relatifs au profil des enseignants, et ce qu'il ressort montrent des enseignants disposant pour la majorité d'entre eux d'une certification en FLS. Leur intégration, au moins partielle, dans les équipes enseignantes, est probablement meilleure lorsque le professeur enseigne déjà dans l'établissement. Enfin, est souligné l'importance accordée au groupe enseignant, en complément de la classe. Nous allons maintenant nous attacher à étudier les données concernant les difficultés liées à leur pratique.

1.4.2.2 Les difficultés liées à leur pratique

Nous avons choisi une question ouverte pour interroger les enseignants sur les difficultés rencontrées dans leur pratique. Il s'agissait pour nous d'obtenir des réponses spontanées et plus détaillées afin d'analyser au mieux ces résultats.

La difficulté première soulevée par les enseignants et qui est la plus répandue est celle liée à la trop grande hétérogénéité dans les classes d'UPE2A. Ce que déplorent ces enseignants est la gestion des NSA qui demandent une attention plus grande. Selon eux, une trop grande différence dans les âges et les niveaux rendent difficile un résultat optimal, sans compter les arrivées progressives des élèves tout au long de l'année. En outre, le manque d'heure d'enseignement est lui aussi pointé : 12 heures hebdomadaire ne sont pas suffisantes selon eux. Nous avons sollicité les enseignants sur d'éventuelles propositions. Ils suggèrent des classes réellement limités à 15 élèves, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui comme nous l'avons vu précédemment. De plus, la création de classes de NSA est jugé comme indispensable pour la plupart des professeurs. Selon eux, il faudrait pour le reste du groupe des classes d'au moins deux niveaux, ou comme l'indique une enseignante la présence d'un assistant pédagogique. Une enseignante affirme d'ailleurs :

« J'ai accepté une stagiaire en M1 FLE, sa collaboration a été précieuse pour gérer les différents niveaux ainsi que ses propositions de séances pédagogiques. J'ai

organisé la classe en différents groupes et donc j'avais les élèves en petits groupes c'est beaucoup plus efficace pour travailler. »

Nous avons établi un état des lieux des pratiques enseignantes en UPE2A en Midi-Pyrénées. Nous avons mis en exergue les difficultés liées à l'enseignement dans les UPE2A. Néanmoins, Les enseignants que nous avons interrogé sont enseignants impliqués, pour qui ce contexte particulier d'enseignement permet un travail en équipe et une reconnaissance. Par ailleurs, en ce qui concerne le nombre de réponses obtenues, il faut souligner le faible échantillon (25 réponses) qui ne permet pas de rendre compte de manière optimale de la réalité du terrain.

Dans la partie qui suit, nous proposons de présenter la pratique des enseignants avec lesquels nous avons travaillé au cours de notre stage au collège Berthelot.

1.5. État des lieux de la pratique des enseignants au sein de l'UPE2A du collège Berthelot

1.5.1. Notre référente H. Dugros

Lors de notre stage du Master1 ADFLES, nous avons remis un questionnaire⁷ à H. Dugros auquel elle a répondu. Il nous paraissait essentiel d'y revenir afin d'exposer son parcours d'une part et son point de vue sur sa profession. Nous l'avions interrogé sur son parcours professionnel qu'elle qualifiait elle-même de « parcours sans aucune originalité ». Elle nous en avait donné le détail :

« Bac S spécialité S, deux ans de prépa littéraire, licence de Lettres Modernes, et FLE, maîtrise de Lettres Modernes, CAPES de Lettres Modernes, diplôme en langue anglaise, certification en FLS, certification pour enseigner auprès d'élèves en situation de handicap (2CASH). Entre autres petits boulots, j'ai enseigné le FLE auprès d'élèves espagnols et anglais l'été quand j'étais étudiante. Après le CAPES et mon année de stage, j'ai enseigné deux ans le français en classe ordinaire en

⁷ Voir annexe n°4.

collège et lycée. Cela fait dix ans que j'enseigne le FLE/ FLS (dans deux collèges différents). En treize ans, j'ai enseigné le français sur tous les niveaux de classe sauf en terminale. »

Nous l'avons également questionné sur son choix du FLE et le public adolescent. La raison première qui l'a poussée vers le FLE a été l'envie de voyager. Cependant, pour des raisons familiales elle a choisi de rester en France. Après avoir pris connaissance de l'existence des classes d'accueils elle a postulé pour ce poste. Selon elle, enseigner le FLE c'est un travail de partenariat qu'elle apprécie tout particulièrement. C'est aussi l'absence de contrainte au niveau du programme. Elle a appris son métier d'enseignante de FLE sur le terrain et grâce aux diverses formations au CASNAV. H. Dugros nous avait en outre confié vouloir enrichir ses connaissances en FLE en reprenant ses études. Cette année elle a donc repris ses études à distance en Master 2 professionnel Didactique du Français Langue Seconde.

1.5.2. Y. Benadhira

Y. Benadhira est professeur de musique au sein du collège Berthelot. Son acuité visuelle diminuée, il est assisté par B. Strutynski. Ce dernier lui apporte son aide dans les différentes tâches pédagogiques en classe telles que les prises de notes au tableau, la mise en route des documents sonores, vidéos...

Nous avons envoyé un mail⁸ à Y. Benadhira afin de l'interroger sur son parcours professionnel. Il a obtenu sa certification FLS au CASNAV cette année : « En tant que prof d'Éducation musicale, je croise dans mon métier tous les profils d'élèves et tous les types de difficultés. Depuis des années, je reçois, dans mes classes, des élèves FLE et je dois adapter les consignes et tenter de leur faire surmonter leur grande timidité ou manque d'assurance en eux par l'intermédiaire d'instruments, de dialogues musicaux et vocaux, etc. »

Ce qu'il déplore néanmoins est le manque d'assiduité des élèves et le sérieux dans le travail à effectuer à la maison. Ils ne suivent pas les mêmes cours ce qui rend difficile la tâche de cet enseignant : « Par ailleurs, lorsque les élèves assistent à d'autres cours, ils ne peuvent avoir une continuité dans le cours de FLE qu'on leur propose, ni d'ailleurs dans le cours de la

⁸ Voir annexe n°5.

classe qu'ils suivent. À mon sens, cette méthode inclusive est totalement inopérante dans les deux sens. »

Nous avons eu l'occasion d'aborder avec lui le lien entre la musique et l'enseignement des langues. Nous avons vu, en effet, lors de notre formation l'importance de la musique dans l'enseignement du FLE, notamment lors des enseignements suivis et dispensés par M. Billières spécialiste de la méthode verbo-tonale. Nous y avons appris l'intérêt de la prosodie, plus particulièrement du rythme et de l'intonation qui facilite la prononciation. Malheureusement, nos emplois du temps respectifs et surtout les projets en cours ne nous ont pas permis de créer un projet commun comme nous l'avions évoqué en début de stage.

Nous avons pu observer quelques séances de cours dispensées par Y. Benadhira, titulaire d'une certification en FLS, depuis cette année. Nous nous sommes aperçue de certaines faiblesses dans le choix des supports utilisés, ce qui est peut-être en lien avec un manque de connaissance dans la méthodologie de la discipline du FLE. Les supports, en effets, sont adressés à tous les élèves sans prendre en compte le niveau de chacun. C'est ce que tendent à montrer de nombreux chercheurs qui déplorent le manque de formation des enseignants dans ces classes d'accueils. Sont recrutés le plus souvent des enseignants ayant bénéficié d'une certification supplémentaire ou des contractuels qui n'ont bénéficié d'aucune ou peu de formation en FLE :

« Quant aux enseignants responsables des CLA et des CLIN, ils devraient, en principe, être recrutés, selon les directives officielles, en fonction de leur expérience et de leur formation en didactique du FLE. Or, ces enseignants, pour la plupart d'entre eux, ont peu, voire pas de formation dans le domaine du français langue étrangère et seconde (FLES). » (Davin-Chnane, 2008 : 32)

H.Dugros et Y.Benadhira disposent de deux parcours différents. La première dispose d'une formation adéquate, elle est spécialiste en lettres moderne et parfait sa formation en FLE, le second est professeur de musique. Ils enseignent ou ont enseigné tous les deux en classe « ordinaire ». Toutefois, ce qui a retenu notre attention est le fait qu'ils ne semblent pas avoir le même regard sur la méthode inclusive. Y.Benadhira la trouve inopérante pourtant il a tout de même passé la certification en FLS qui lui a permis d'enseigner dans cette UPE2A.

Le contact et les entretiens avec les deux enseignants nous ont permis de réfléchir sur notre pratique enseignante, d'autant plus qu'il s'agit de la seconde année que nous enseignons dans ce collège et dans cette classe, un recul supplémentaire par rapport à l'année dernière pour y réfléchir.

1.5.3. Bilan et émergence de la problématique

Toutes ces données recueillies nous ont permis de mieux nous saisir de tous les enjeux de la pratique enseignante en UPE2A. Toutes nos observations et nos analyses ont permis de mettre en exergue de nombreuses difficultés. Les enseignants interrogés sont unanimes d'une part sur les difficultés d'ordre administratives notamment dans les démarches de l'accueil des EANA, de l'organisation des emplois du temps ; d'autre part sur les difficultés propres à la classe elle-même. Ce sont ces dernières difficultés qui sont les plus déplorées, plus particulièrement la question de l'hétérogénéité. L'hétérogénéité est un facteur à prendre en compte lorsque l'on veut enseigner, d'autant plus dans une classe accueillant des EANA. Alors de quelle manière pouvons-nous organiser une classe de FLE aux niveaux hétérogènes ? Et comment établir une progression d'enseignement/apprentissage sans perdre de vue les besoins de chacun ?

2. L'hétérogénéité en question

Selon le Larousse⁹, ce qui est hétérogène est « ce qui est formé d'éléments de nature différente ». Chaque être humain, par sa personnalité et par l'éducation qu'il a reçu, possède un caractère, des savoirs, des facultés et des désirs qui le rendent unique. À l'image de la société, la classe d'école est par nature hétérogène. Bien que les classes soient constituées avec soin, une hétérogénéité plus ou moins prononcée quant au niveau scolaire est inévitable. L'évaluation diagnostique initiale, réalisée au sein de l'espace d'accueil, permet néanmoins de former des groupes de niveaux selon les profils et besoins des publics concernés. Nous allons

⁹<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/h%C3%A9t%C3%A9rog%C3%A8ne/39779>.
consultation : 15/07/2016.

à présent nous intéresser aux différents types d'hétérogénéité de l'UPE2A dans laquelle nous sommes intervenue.

2.1. Quelle hétérogénéité ?

2.1.1. Hétérogénéité des langues d'origine

Comme nous avons pu le voir lors de la présentation des profils linguistiques, les élèves parlent une, deux, voire trois langues. Au-delà de cet aspect, ce qui nous intéresse est le système linguistique de chacune de ces langues et leur proximité avec le système linguistique français.

2.1.2. Hétérogénéité des âges et des niveaux

Dans la classe d'UPE2A plus que dans une classe ordinaire, la disparité des âges des élèves est importante. À titre d'exemple, dans la classe dans laquelle nous sommes intervenue, se trouve des élèves de 12 ans (Santina), 13 ans (Jessica), 14 ans (Afaf), 15 ans (Antonina), 16 ans (Dorcas) ou même 17 ans (Rakibul). Le degré de maturité des élèves est donc différent, sans compter les difficultés liées aux niveaux de ces élèves. Ce ne sont pas les plus âgés qui réussissent le mieux en français. Santina, par exemple, maîtrise mieux le français que Rakibul pourtant plus âgé qu'elle.

Nous avons déjà évoqué le problème de l'hétérogénéité des niveaux des apprenants dans les UPE2A, reconnu et partagé par la majorité des enseignants lors de notre analyse des pratiques enseignantes. Dans une classe peuvent se trouver des élèves NSA, grands débutants, débutants ou avancés. Lors de notre observation au sein du centre d'accueil de Bellefontaine, nous avons pris connaissance qu'il n'existait qu'une seule classe accueillant des NSA en Haute-Garonne, cette dernière ne disposant, en outre, que de quinze places. Cela est surprenant compte tenu du nombre croissant de ces élèves, qui doivent, en conséquence, intégrer une UPE2A ordinaire. Cela pointe à nouveau la difficulté de ces classes d'UPE2A

très hétérogènes et qui ne permet pas de prendre en compte les besoins de ces élèves de façon optimale.

Ces facteurs d'hétérogénéité s'ajoutent à d'autres, que l'on retrouve dans toute classe : acquisitions antérieures, situation personnelle, ou encore motivation des élèves. Il est donc nécessaire de prendre en considération cette grande hétérogénéité du groupe classe afin d'organiser au mieux, par la suite, sa pratique enseignante.

2.2. Organisation face à l'hétérogénéité

Les enseignants disposent toutefois de travaux, de concepts et d'outils qui leur permettent de s'organiser face à cette hétérogénéité. Nous allons en présenter quelques uns, choisis pour leur importance et pour le fait qu'ils s'appliquent à la situation de l'UPE2A dans laquelle nous sommes intervenue.

2.2.1. Le concept de zone proximale de développement

Concept central issu des travaux du psychologue russe Lev Vygotski, la zone proximale du développement (ZPD) est un outil théorique et pédagogique qui cadre la marge de manœuvre efficace pour le pédagogue. Il nuance quelque peu la conception piagétienne des stades d'apprentissage (Piaget, 1966). En un mot, afin de permettre aux élèves de se situer dans la ZPD, il est nécessaire pour l'enseignant de différencier les contenus en variant sa pratique.

Cette différenciation éviterait ainsi que des élèves se retrouvent soit en zone de rupture avec des apprentissages trop complexes, qui génèreront à terme la non-mobilisation des acquis, soit en zone d'autonomie avec cette fois-ci des apprentissages trop aisés, qui ne génèreront aucun acquis supplémentaire. L'enseignant doit donc proposer à l'élève des situations d'apprentissage diversifiées qui visent sa zone proximale de développement. Ainsi, il sera possible à l'élève de poursuivre le développement de ses compétences en mettant à profit ses connaissances antérieures, le soutien de l'enseignant et l'interaction avec ses pairs.

2.2.2. La pédagogie différenciée

Les élèves sont de provenance, de langues, de cultures, voire de systèmes scolaires très différents les uns des autres. Cette donnée constitue une difficulté supplémentaire mais également une richesse, si l'on parvient à intégrer cette diversité dans la conception même de son cours. En résumé, ces deux hétérogénéités, l'une plutôt subie (hétérogénéité des niveaux), l'autre envisagée plutôt comme un des moteurs de l'apprentissage (hétérogénéité des provenances), obligent l'enseignant ou l'enseignante à pratiquer une différenciation pédagogique. Suchaut (2007) cite Burns (1971), qui dans ses travaux sur la pédagogie différenciée affirme :

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse. Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps. Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude. Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts. Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »

Par conséquent, il faudrait mettre en place une pédagogie différenciée, qui est définie ainsi par Weber et Peretti (1983 : 279) :

« un ensemble d'attitudes d'ouverture aux jeunes personnalités des élèves, de démarches pédagogiques, de méthodologies de la formation, de techniques et d'instruments didactiques qui prennent en compte la diversité, l'hétérogénéité des apprenants et qui visent à faire atteindre à tous des objectifs cognitifs de valeur égale ou équivalente. »

La finalité de la différenciation, c'est plus que lutter contre l'échec scolaire, c'est avant tout amener chaque élève le plus loin possible, au maximum de ses potentialités. L'enseignement différencié implique donc que l'enseignant soit capable de diagnostiquer les forces et les faiblesses des élèves, en effet, les progrès et résultats de l'élève dépendent de la pertinence de ce diagnostic. Cela implique une réelle formation des enseignants, en

pédagogie, mais également en psychopédagogie et en gestion des élèves. La dixième compétence professionnelle à acquérir par les professeurs, extraite de l'arrêté du 12 mai 2010, va d'ailleurs en ce sens, en stipulant que « l'enseignant est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement », mais aussi que « le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne ». Chnane et Cuq (2007) affirment néanmoins que, même si l'on parle de pédagogie différenciée, « les enseignants dans des situations pareilles ont surtout besoin de pistes méthodologiques et d'activités pratiques pour gérer une telle hétérogénéité. »

La pédagogie différenciée permet finalement de réfléchir à l'hétérogénéité comme atout dans une classe, et plus seulement comme un handicap. À ce sujet, Zakhartchouk (2015 : 22) affirme que « la prise en compte de l'hétérogénéité dans la gestion de classe devrait toujours être une constante de l'acte pédagogique : il y aura toujours des élèves forts, moyens et faibles. » L'enseignant en UPE2A, plus encore que dans les classes ordinaires, doit donc prendre conscience de cet enjeu et composer avec.

Charmeux (2007) va plus loin encore, quand il évoque les travaux relatifs à l'apprentissage et au fonctionnement des groupes depuis quarante ans. Selon lui, ces travaux montrent que ces disparités sont « de puissants atouts vers la réussite de tous les élèves. » En outre, Rafoni (2007 : 31) inclue également l'hétérogénéité culturelle dans la réflexion, en soulignant l'importance de la diversité des pays d'origine au sein de la classe d'accueil qui favorise une dynamique des échanges : « Le français n'est pas seulement une seconde langue à apprendre, c'est la langue qui permettra d'exister... »

Dans ce sens Auger (2007) évoque le Programme commun européen LINGUA dont l'objectif est de promouvoir de façon ciblée l'apprentissage et l'enseignement des langues. En 2000, ce programme expose alors la nécessité de mettre en place « la pédagogie différenciée », « l'attention à la diversité des élèves » (...) « Il ne s'agit pas de prendre prétexte de la différenciation pour entériner des ségrégations mais, bien au contraire, d'ouvrir des espaces de négociation pour inciter l'élève à devenir acteur de ses apprentissages. »

2.2.3. La pédagogie de l'inclusion

Auger (2007), dans son article, fait référence à la pédagogie de l'inclusion largement répandue au Canada. D'après elle, cette pédagogie permet de développer des compétences socio-culturelles telles que la coopération, l'entraide et le travail en autonomie. Cette auteure postule également qu'« inclure permet de faire lien, de partager son vécu, ses expériences en tant qu'être humain. L'apprenant peut alors se sentir appartenir à sa classe, son école, sa société. » Ainsi, elle y voit l'occasion d'intégrer des pratiques multilingues comme dépassement du concept d'intégration. Nous partageons ce point de vue et nous postulons que ce travail sur les langues et plus particulièrement sur la langue d'origine des élèves, à travers cette pédagogie de l'inclusion mais aussi la pédagogie différenciée, peut-être une solution à la gestion de l'hétérogénéité. En effet, Au fur et à mesure de la progression de notre stage, nous avons pris conscience de l'importance de l'utilisation de la langue d'origine des élèves, dans nos pratiques d'enseignement mais aussi dans l'apprentissage du français pour les EANA. Le groupe est en effet très hétérogène néanmoins ils ont en commun la maîtrise de leur langue d'origine. C'est pourquoi nous allons à présent nous intéresser de plus près au plurilinguisme et aux pratiques didactiques qui peuvent en découler.

Troisième partie : L'utilisation de la langue d'origine des élèves dans une UPE2A : un levier de l'enseignement/apprentissage du FLE/FLS

Pour tenter de répondre à notre problématique, que nous avons fait émerger dans la partie précédente, nous revenons à notre stage et notre pratique, en mettant en lumière un élément qui nous a semblé pertinent : l'utilisation de la langue d'origine des élèves.

1. Cadre conceptuel

1.1. Quelques notions clés

1.1.1. Le plurilinguisme

Le Cadre Européen Commun européen de Référence pour les Langues (CECRL) définit le « plurilinguisme » (2005 : 11) comme la capacité à s'intercomprendre, puisque « ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus (...) Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. »

De nombreuses approches didactiques communément connues sous l'appellation d'« approches plurielles des langues et des cultures » ont pour objectifs le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle à l'école. Candelier (2014 : 388) définit les approches plurielles comme :

« (...) toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle

se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. »

Il existe actuellement un Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), qui a vu le jour dans le cadre de travaux du Centre européen de langues vivantes (CELV). Le CELV est un « Accord partiel élargi » du Conseil de l'Europe regroupant trente-quatre États membres. L'institution vise à rapprocher les théories, issues des politiques linguistiques, et les pratiques d'apprentissage en classe. À une époque de changement et de mobilité sans pareils, le Centre propose des approches concrètes permettant de répondre aux questions et aux défis posés aux sociétés culturellement diverses en Europe. Coordonné par Michel Candelier, Jean-François de Pietro, Raymond Facciol, Ildikó Lőrincz et Xavier Pascual Calvo avec la collaboration d'Anna Schröder-Sura, le Centre destine ses travaux aux enseignants de toutes matières s'intéressant à la formation plurilingue et interculturelle des apprenants ou aux personnes en charge de la formation des enseignants entre autres.

Le Centre développe ainsi concrètement la conception de la compétence plurilingue et interculturelle promue par le Conseil de l'Europe depuis le Cadre européen commun de référence pour les langues. Aujourd'hui, une publication et un site web sont disponibles. Cette publication offre une série de descripteurs rendant compte des savoirs, savoir-être et savoir-faire qu'il convient de développer dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. Il offre des matériaux didactiques susceptibles de favoriser ce développement en classe. L'enseignant peut les adopter en fonction de son propre contexte de classe et choisir une des quatre approches plurielles proposées :

- L'approche interculturelle : cette approche est fondée sur l'appui de phénomènes relevant d'une ou plusieurs aires culturelles qui permet de mieux se saisir d'autres phénomènes relevant d'autres aires culturelles, en privilégiant la réflexion sur les échanges entre individus de cultures différentes et par la même l'ouverture à l'altérité.

- La didactique des langues intégrées : cette approche se réfère aux langues apprises à l'école et permet à l'apprenant d'établir des liens entre ces langues. L'objectif de cette approche est de s'appuyer sur une langue déjà connue pour aborder une langue moins connue, en prenant conscience des ressemblances et des différences entre les deux langues.
- L'intercompréhension entre les langues parentes : Cette approche préconise « un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille

(langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue usuelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. Si les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension, des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression. »

- L'éveil aux langues (Language Awareness, Evlang, EOLE, etc.) : Cette approche méthodologique, enfin, permet aux élèves d'être exposé à des langues absentes dans le système scolaire. Concrètement, il s'agit de réfléchir sur les langues, leurs similitudes et différences, sur la base de matériaux sonores et écrits.

En ce qui concerne le CARAP, voici quelques exemples de descripteurs :

- « Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue » ;
- « Avoir confiance en ses propres capacités face aux langues (à leur analyse/à leur utilisation). »

Le CARAP constitue donc un outil pour aider à la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle. L'objectif est alors de combler les lacunes du Cadre européen commun de référence (CECR) qui « reste essentiellement centré sur des approches qui envisagent les langues comme indépendantes les unes des autres, comme cloisonnées. » Pourtant, enseigner une langue, c'est aussi aider l'élève à articuler ce qu'il doit apprendre avec ses expériences linguistiques antérieures, afin qu'il puisse tirer profit des ressemblances tout en prenant en compte les différences. D'après Castellotti et Moore (2011) : « Le fait de permettre aux élèves de mobiliser leurs capacités dans plusieurs langues à la fois les engage dans la communication scolaire et les rend confiants dans leurs capacités à s'investir aussi dans la langue de scolarisation. » Malheureusement, dans l'enseignement traditionnel scolaire, on a longtemps occulté l'apport de la connaissance d'autres langues. Selon Billiez (2011) :

« Pour se démarquer du modèle monolingue qui imprègne de façon persistante le modèle bilingue, des chercheurs vont alors judicieusement introduire la notion de plurilinguisme, mieux à même de rendre compte de la dynamique des usages

et des compétences linguistiques de ces types de locuteur. Trop connoté le bi- (deux) de bilinguisme va aussi apparaître comme trop réducteur. »

1.1.2. Le bilinguisme

1.1.2.1. Définition du bilinguisme

Il existe une multitude de définitions du bilinguisme. Nous retiendrons celle de Grosjean (2015 : 16) selon lequel : « le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours. » Selon cet auteur, le bilingue n'est pas la somme de deux monolingues et il est donc inutile de comparer la compétence de bilingues à celle de monolingues. Son approche psycholinguistique s'intéresse à la personne bilingue dans son environnement familial, affectif et son vécu. Il s'intéresse ainsi aux effets du bilinguisme tant au niveau linguistique, cognitif et métalinguistique. La troisième partie de son ouvrage intitulé « le devenir bilingue » traite du rôle capital de l'environnement proche de l'enfant et du rapport futur avec ses langues. Il renvoie au code de vie de l'école secondaire Pierre-Laporte à Montréal. L'auteur est outré d'y lire que le français est imposé dans cette école, et pas seulement en classe, et que les élèves qui ne respecterait pas l'obligation de parler français peuvent être sanctionnés : « [n]e pas comprendre qu'un enfant non francophone puisse trouver un secours dans sa langue maternelle, dans les cours et pendant les récréations, montre une méconnaissance totale de la psychologie de l'enfant allophone en devenir bilingue » (*ibid.* : 123).

1.1.2.2. Les apports du bilinguisme

Il est admis que le maintien de la première langue des enfants est primordial pour l'apprentissage de la langue de l'école. Selon Auger (2010 : 35) :

« Les facultés métalinguistiques de ces enfants (donc les facultés à raisonner sur le langage) sont plus avancées que celles de leurs pairs unilingues. Ils ont une meilleure compétence analytique, mais aussi et surtout un contrôle cognitif supérieur

des opérations linguistiques (Bialystok 1987,1988). Si des enfants sont valorisés dans leur bilinguisme, cela entraîne des avantages lors de l'apprentissage du lire-écrire et de meilleures chances de succès scolaire. »

Par ailleurs, en ce qui concerne la notion de « langue maternelle » il faut dire que celle-ci est ambiguë. Dans la mesure où il s'agit de la langue de sa mère que l'enfant entend en premier, le terme se réfère à la première langue que l'enfant apprend. Les spécialistes préfèrent, dans ce cas, parler de « langue première » (désormais L1). Souvent, lorsque l'enfant est éduqué par des parents ou des personnes parlant des langues différentes, il acquiert simultanément plusieurs langues. Quelle que soit la personne parlant cette langue, elle peut être considérée comme une langue « maternelle ». On parlera d'acquisition simultanée de deux ou plusieurs L1, voire de bilinguisme précoce.

1.1.3. Le statut de la langue d'origine en UPE2A

Le rôle de la langue d'origine des EANA en UPE2A a longtemps été minimisé. Or, depuis les années 80, les recherches démontrent que la prise en compte de la langue première est un atout pour l'apprentissage du français. La langue première permet à l'élève de se questionner sur l'autre langue, sur les points en communs et les différences. Castellotti (2001 :77) appuie cette idée de l'importance de la langue première :

« Au sein des contextes scolaires, comme nous l'avons constaté, c'est la fonction métalinguistique qui apparaît comme la plus fondée pour autoriser le recours à la langue première. Largement employée à cet effet par les apprenants et les enseignants, régulièrement admise dans cet usage par les instructions officielles, elle trouve là un rôle spécifique sur lequel il paraît essentiel de s'appuyer pour faire évoluer les pratiques et les représentations. »

Le bilinguisme des EANA est positivement ou négativement perçu selon les combinaisons de langues. Les enfants de milieux sociaux favorisés parlant certaines langues occidentales (anglais, allemand...) donc mieux cotées sur le marché linguistique seront mieux perçus que leurs pairs arabophones (Auger, 2010 : 38).

Au cours de notre scolarité, nous avons nous aussi subi ce type de réflexion liée à l'utilisation de notre langue maternelle en classe. En effet, , certains enseignants étaient intransigeants sur l'utilisation de notre langue en classe ou même conseillaient à nos parents d'éviter de l'utiliser à la maison. Aujourd'hui encore, alors même que les études ont montré l'intérêt du bilinguisme, comme nous l'avons montré ci-dessus, nous entendons encore le même genre de réflexion, ce qui illustrent la grande méconnaissance des parents et des milieux professionnels sur le sujet.

En bref, ce que montrent ces études est le fait que la langue des élèves est essentielle pour leur acquisition future d'autres langues. Consciente de ce fait, nous avons d'ailleurs, au cours de notre stage pédagogique au sein du collège Berthelot, utilisé les langues des élèves qui représentent selon nous un support stratégique multifonctionnel pour l'enseignant en UPE2A.

1.2. La langue d'origine : un levier pour l'enseignant dans une UPE2A

L'élève allophone parle une autre langue, voire plusieurs autres langues. Il maîtrise souvent la langue de scolarisation de son pays d'origine, la langue véhiculaire de son pays et sa langue familiale. Il dispose donc déjà des compétences de plurilinguisme. Le recours à ce bagage linguistique est nécessaire comme stratégie d'apprentissage de la langue française et comme richesse linguistique personnelle. En cela, elle constitue un support stratégique de l'enseignant.

1.2.1. Outil d'intercompréhension

Lors de notre stage, nous avons eu l'occasion de prendre en charge de petits groupes homogènes ou des groupes plus nombreux et donc plus hétérogènes. Nous avons régulièrement utilisé la langue d'origine pour faciliter l'intercompréhension. C'était le cas avec les élèves bulgares grands débutants Ivona, Vensi et Boyko. Nous n'hésitions pas à faire noter au tableau, par les élèves (figure 14), la traduction de termes pour faciliter leur

compréhension. Nous nous étions déjà familiarisée avec cette langue l'année passée au cours de notre stage pratique de Master 1 ADFLES. Avant d'utiliser la langue, nous tentions de faciliter la compréhension par d'autres procédés tels l'utilisation de documents iconographiques.

зелемизуу UN LÉGUME	Флогод UN FRUIT
DE LA SALADE	UNE TOMATE
UNE POMME DE TERRE	UNE FRAÏSE
UNE CAROTTE	UNE POMME VERTE JAUNE ROUGE MARRON
	UN ANANAS
	UN CITRON
	UNE ORANGE

Figure 14 : Exemple de notes au tableau avec utilisation de la langue bulgare (séance de FLE du 11/03/2016).

1.2.2. Support de correction phonétique

Nous nous fondions également sur l'alphabet d'origine de ces élèves afin de les corriger phonétiquement. Par exemple, les élèves bulgares ne parviennent pas à prononcer le /R/ dans le mot « trousse » qu'ils réalisent avec un R roulé. Notre stratégie de correction a alors consisté à remplacer ce phonème par un phonème ressemblant dans l'alphabet cyrillique. Cela donne donc en bulgare : « t xyc » où la lettre « x » correspond au son /R/ français, la lettre « y » au son /u / français et le « c » au son /s/. Quand les élèves lisent ce mot ils ne réalisent plus le R roulé. Nous avons procédé de la même manière avec d'autres termes où le son /R/ posait problème. En résumé, nous avons mesuré l'importance de la langue d'origine de ces élèves et de quelle manière elle constitue un outil clé dans l'enseignement du FLE/FLS en UPE2A. Nous rejoignons ainsi Auger (2007 : 27), quand il dit que « la langue sert avant tout à exprimer une existence du locuteur (60% de la communication, « je parle pour exister »), seulement ensuite [à] transmettre un message (20% de la communication) et montrer son pouvoir (« je parle pour prendre le pouvoir » pour les derniers 20% de la communication) ». Par conséquent, l'importance de la langue d'origine des élèves ne fait aucun doute à nos yeux. Nous avons d'ailleurs pu nous rendre compte de l'intérêt que cela suscitait chez nos élèves.

1.2.3. Facteur de motivation et de confiance en soi

Se référer à la langue première des élèves constitue un facteur de motivation et de confiance chez des élèves en manque de repères et démotivés pour la plupart. L'EANA en plus de traverser une période critique qu'est l'adolescence doit en plus se confronter à un obstacle de taille, celui de la barrière de la langue. Nous avons d'ailleurs pu constater l'intérêt suscité chez les élèves lorsque nous utilisions cette langue.

1.3. Bilan

Dans le contexte plurilingue d'une classe d'UPE2A, nous venons de montrer pourquoi la langue d'origine des élèves constitue un levier pour l'enseignant. Il faut pour cela qu'il

fasse preuve de motivation et qu'il accepte de réaliser un travail personnel mais nécessaire de recherche sur les langues d'origine des élèves. À la question du comment, lors de ce stage, nous avons utilisé un autre outil qui peut d'ailleurs rejoindre les problématiques de la langue première et qui est le conte. L'objectif initial était de familiariser les élèves à la culture et à la littérature française. Nous avons pour cela des heures consacrées à des séquences relatives aux contes avec un groupe fixé comme précisé dans l'emploi du temps de notre stage au collège Berthelot au début de ce mémoire. Toutefois, nos pratiques sur le terrain ont forgé notre réflexion, nous avons alors pris conscience de la place que tenait la langue d'origine des élèves dans notre pratique d'enseignement d'une part mais aussi l'intérêt qu'elle suscite chez les élèves dans leur apprentissage.

Nous postulons qu'un support comme le conte représente un support stratégique indéniable permettant de valoriser les langues et la culture des apprenants et qu'il peut par là même pallier les difficultés liées à la gestion de l'hétérogénéité pour l'enseignant.

2. Introduire le conte en classe d'UPE2A : un support pour développer les compétences langagières et culturelles des apprenants

Bien que ayons eu en charge la totalité du groupe de la classe d'UPE2A, nous avons choisi de nous concentrer sur la séquence conte que nous avons mené de manière autonome sans la présence de notre référente. De cette manière, nous pensons qu'elle illustrera notre propos de manière plus concrète. C'est pourquoi, après avoir établi l'analyse des besoins des EANA, nous allons présenter la séquence que nous avons conçue puis nous procéderons à l'analyse de cette séquence.

2.1. Analyse des besoins des EANA

Outre les besoins linguistiques, ce que nous voulions mettre en exergue relève de l'élève-même et de son bien-être. Comme le souligne Moro (2002 cité par Clerc 2008a) :

« Ceux-ci, pris entre deux mondes, deux langues, deux cultures qui s'interpénètrent peu (dans la sphère scolaire comme dans la société), peuvent en effet se sentir sommés de choisir entre deux univers de référence que les représentations collectives jugent bien souvent incompatibles. Bref, des élèves pris en étau entre une double injonction : témoigner de leur loyauté envers la culture d'origine et assurer leur intégration dans le pays d'accueil, en commençant par réussir l'école, laquelle leur demande bien souvent « d'abréger leurs différences ».

Notre expérience et nos observations au sein du collège Berthelot et notre rapport aux EANA nous conduisent à affirmer que la priorité chez ces élèves doit d'abord être leur intégration au sein de l'établissement et leur bien-être que peut leur offrir la classe d'UPE2A en tant que passerelle vers la classe ordinaire. C'est pourquoi la langue d'origine de ces élèves, est omniprésente dans notre pratique en générale et dans cette séquence en particulier que nous avons menée de manière autonome.

2.2. Genèse du projet

2.2.1. Motivation personnelle

Avant d'introduire notre séquence, il nous semblait essentiel d'exposer les motivations qui nous ont poussées à choisir la thématique du conte.

Nous avons eu depuis toujours un attrait pour le fantastique en général mais pour les contes plus particulièrement. Notre enfance a été bercée par les contes que nous racontaient notre mère, d'origine marocaine, plus précisément de la région du Rif au nord du Maroc. Là-bas, ne disposant pas des mêmes conditions de vie qu'en France, sans électricité, notre famille avait pour habitude de se rassembler le soir, à la lumière d'une lampe à huile, pour se raconter des contes. Notre mère a donc continué cette tradition avec ses enfants à son arrivée en France. Étant analphabète à ce moment-là, nous raconter des contes permettait, selon elle, d'avoir plus confiance en elle, mais surtout de garder un lien avec sa culture d'origine et de nous la transmettre. Au fur et à mesure que nous grandissions et que nous nous familiarisions avec les contes français, nous avons commencé à faire le parallèle et à comparer les contes

que nous racontait notre mère comme Cendrillon ou le Petit Chaperon rouge avec les versions de Grimm ou de Perrault.

Par ailleurs, nous destinant à la carrière d'enseignant, il nous paraissait évident de travailler sur une thématique qui suscitait notre intérêt et sur laquelle nous apprécions travailler. En outre, notre participation à un stage sur le conte organisé par le CASNAV nous a conforté dans cette voie.

2.2.2. Stage sur le conte

2.2.2.1. Présentation des intervenants

Nous avons participé à un stage intitulé : « Le conte à l'école : comment ? Pourquoi ? » organisé par le CASNAV du 2 au 4 décembre dans les locaux du centre national de documentation pédagogique (CNDP) au 68 Boulevard de Strasbourg à Toulouse.

H. Dugros nous avait parlé de ce stage et nous y avait conviée. Une vingtaine d'enseignants d'UPE2A et de classes ordinaires du Midi-Pyrénées étaient présents. Deux personnes sont intervenues : Suzy Platiel et Jean-Christophe Gary. Avant d'évoquer le contenu du stage, nous allons d'abord effectuer un bref résumé sur le parcours de ces deux intervenants.

S. Platiel est née en 1930. Elle est ethnolinguiste africaniste. Le pays africain de la Haute-Volta (aujourd'hui le Burkina Faso) avait besoin d'un linguiste pour créer de l'écrit à partir d'une langue exclusivement orale, dans un État n'ayant pas encore de système scolaire. Elle a travaillé chez les Sanaan (une tribu du Sud du pays) pour le Centre Voltaïque de la Recherche Scientifique et Technique (CVRST), devenu aujourd'hui le CNRST (N pour National).

J.-C. Gary est professeur de français en collège. Il a débuté en Guyane où il a enseigné le Français Langue Seconde. C'est là-bas qu'il rencontre S. Platiel lors d'une formation recherche-action sur le conte. Il est ensuite revenu en France, sans que l'organisation du système scolaire ne lui convienne. Il a décidé de prendre un an de congé sans solde et de partir en Afrique, au Sénégal où il a fait du théâtre et a rencontré des conteurs (des griots). Par

hasard, il y retrouve S. Platiel. Il revient de nouveau en France et prend un poste à profil intitulé « poste FLE – gitans », dans les Pyrénées Orientales, à Ille-sur-Têt. C'est là qu'il décide de se lancer dans le conte avec l'aide de S. Platiel.

2.2.2.2. Déroulement du stage sur le conte

Dans un premier temps, S.Platiel s'est présentée puis nous avons fait un rapide tour de table sur notre parcours et en expliquant notre intérêt pour le conte. Nous avons ensuite visionné une vidéo datant de 2013 réalisée par le CNRS et qui retrace le parcours de S.Platiel. À la fin du visionnage, cette dernière a esquissé une description du conte, comme un outil pour apprendre à mieux vivre ensemble et pour apprendre à maîtriser la parole et le langage. L'intervenante nous a ensuite expliqué comment le conte pouvait servir d'outil éducatif, et se substituer à l'école.

Comme de décembre à fin mai, dans le fonctionnement traditionnel, les gens se réunissaient pour raconter les contes, elle a été amenée à penser que ce serait plus judicieux d'enregistrer les conteurs plutôt que de harceler les gens de questions. Un vieil homme lui a dit un jour « tu sais, les contes, cela sert à apprendre la maîtrise de la parole ». Elle y voit donc l'opportunité, en tant que linguiste, d'étudier comment les contes permettent effectivement de développer la maîtrise du langage. Lors de son immersion au sein de la tribu des Sanaan elle a écouté des enfants, dès 4 ans, qui excellaient dans l'exercice de conteur. Ses recherches l'ont poussée à faire l'hypothèse que leurs méthodes éducatives, plaçant le conte au cœur des apprentissages, pouvaient compléter positivement nos méthodes classiques d'enseignement essentiellement fondées sur l'écriture. Ainsi, elle propose une analyse de la maîtrise du langage et du développement des structures cognitives :

- apprentissage de la mémoire et de l'écoute,
- développement des mécanismes de concentration et de mémorisation,
- mise en place de la symbolisation nécessaire à l'utilisation du langage,
- aide à l'acquisition de la relation au temps et à l'espace, à travers les conjugaisons et le vocabulaire employé dans les parties récits et les parties « dialogues » des contes,
- développement d'un raisonnement logique grâce aux structures syntaxiques sur un modèle discursif de type cause /conséquence ou thèse/ antithèse /synthèse.

Enfin, elle a démontré en quoi le conte permet à tous de retrouver le lien social auquel nuisent toutes les relations de communication indirectes (télévision, internet, SMS) et aux enfants d'acquérir, dans le plaisir et inconsciemment, la maîtrise de la parole. Ils apprennent à être des individus, des êtres sociaux et surtout des êtres humains. De retour en France, S. Platiel s'est engagée dans des projets tels que « l'heure du conte » avec des enseignants et elle a constaté les mêmes effets des contes sur les enfants de notre pays. L'heure du conte consiste à raconter des contes en respectant certaines règles : elle doit se dérouler plutôt en début de semaine et le matin de préférence. Les chaises doivent être disposées en cercle. De plus, les élèves ne doivent pas être forcés à raconter, ce doit être une démarche volontaire. Plusieurs règles de discipline sont définies ; par exemple on ne doit pas couper la parole, on ne doit pas se moquer de ses camarades... après l'heure du conte l'enseignant ne fait aucun commentaire sur l'histoire qu'il vient de raconter ou qu'un élève a raconté. Il reprend le cours comme si de rien était.

2.2.2.3. Bilan du stage sur le conte

Ce stage auquel nous avons assisté nous a profondément marqué à tel point que nous voulions mettre en place l'heure du conte durant notre période de stage. Nous nous sommes questionnée sur la mise en place de celle-ci dans des classes d'UPE2A où les EANA ne maîtrisent pas la langue française pour la plupart. Les intervenants n'y ont pas vu de difficultés, au contraire, selon eux, l'EANA peut raconter dans sa langue d'origine. Il est intéressant de faire un travail sur l'intonation et les expressions du visage... Toutefois, des difficultés liées à notre emploi du temps et à celui des élèves ne nous ont pas permis de réaliser ce projet tel que défini par S. Platiel. Néanmoins, ce que nous désirons mettre en exergue et qui est essentiel selon nous, sont les apports du conte sur le développement des élèves. Cela répond aux besoins de ces EANA comme nous l'avons précisé plus haut. Les contes participent, par les fonctions cognitives qu'ils mobilisent, au développement notamment des capacités attentionnelles (rester concentré sur une histoire, fixer son attention sur un récit et en suivre la trame), de la mémoire de travail ainsi que de la mémoire à long terme verbale, du langage, des facultés de compréhension d'un récit, etc. Nous allons évoquer à présent plus en détail les enjeux du conte en UPE2A.

2.3. Les enjeux du conte en UPE2A

2.3.1. Enjeux moraux et psychologiques

Le conte, tout en divertissant l'enfant, lui permet de mieux de se connaître et participe au développement de sa personnalité. Bettelheim (1976 : 17), a particulièrement étudié cet aspect et postule que le conte exerce une fonction thérapeutique sur l'enfant. En effet, selon lui, les contes, tout en divertissant l'enfant, étayent sa curiosité et stimulent son imagination. Les contes le mettent face également à ses difficultés tout en lui suggérant des solutions aux problèmes auxquels il est confronté. Les contes permettent en fait à l'enfant de construire sa personnalité en ce sens où l'enfant peut ainsi affronter ses problèmes dans leurs formes essentielles. Par ailleurs, le conte simplifie toutes les situations car les personnages sont nettement dessinés, sans détails superflus et ils correspondent à un type précis. Le conte semble donc être un outil privilégié, non seulement pour accéder à l'imaginaire mais également pour favoriser le développement de la personnalité de l'enfant. Il a, en outre, d'autres intérêts notamment pédagogiques.

2.3.2. Enjeux pédagogiques

Le conte parce qu'il constituait un genre destiné aux adultes et non aux enfants explique sa richesse lexicale et ses subtilités langagières. Il constitue en cela un support intéressant pour la maîtrise de la langue française. Il permet aux élèves d'apprendre la langue en suscitant leur motivation. De plus, étudier le conte permet de répondre aux objectifs du socle commun de connaissances et de compétences du français en classe de sixième (BO du 26 novembre 2015). En effet, un des objectifs étant la maîtrise de la langue et l'acquisition d'une culture littéraire. Le but étant que les élèves apprennent à :

- s'exprimer correctement et clairement, à l'oral comme à l'écrit,
- lire et analyser des œuvres littéraires et des textes de toutes sortes,
- raisonner,
- argumenter,
- et structurer leur pensée.

« Ils développent ainsi leur imagination, leur goût, leur culture et acquièrent les premiers éléments d'une culture humaniste ». En outre, le conte constitue un support qui permet d'aborder de nombreux objectifs linguistiques, grammaticaux, lexicaux, phonétiques ou culturels.

2.3.3. Enjeux culturels

Les contes sont un excellent moyen de créer du lien entre les deux cultures. En effet, tout en travaillant avec la classe entière sur l'étude du conte, on peut se nourrir de contes de différents horizons culturels. Si l'on étudie un conte du pays d'origine de l'élève nouvellement arrivé, celui-ci peut se sentir plus impliqué au sein de la classe. C'est également un type de récit facile à saisir intellectuellement par l'enfant de par la présentation très simplificatrice et imagée des situations. On peut également travailler sur les variations des contes en fonction de leur origine : le petit chaperon rouge se retrouve dans plusieurs cultures avec des caractéristiques différentes. Cela permet alors de travailler les contes traditionnels français tout en intégrant l'élève nouvellement arrivé. En effet, grâce au conte, on permet aux élèves d'accéder à une culture commune. Enfin, le conte permet de travailler les composantes de la compétence socioculturelle défini par le Cadre Européen commun de référence pour les langues (2001 : 82-85) et cité par Clerc (2008b), relatives :

- « à la vie **quotidienne** : nourriture, manières de table,
- aux **relations interpersonnelles** : y compris les relations de pouvoir et la solidarité, comme les relations entre les sexes, la structure et les relations familiales ; les relations entre les générations,
- aux **valeurs, croyances, tabous,**
- aux **comportements rituels** (relatifs au mariage et à la mort),
- au **savoir-vivre** (comme les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue ; les tabous de la conversation et du comportement),
- aux **rôles des institutions dans leurs incidences quotidiennes,**
- aux **références associées à l'espace** (par exemple, le douar),
- aux **éthos communicatifs** : la parole émise et le silence, le dit et le non-dit,...

Tous ces enjeux font du conte un auxiliaire privilégié dans l'enseignement en UPE2A en offrant de nombreuses possibilités pédagogiques. Nous allons à présent décrire le cadre didactique de la séquence conte que nous avons mené.

2.4. Le cadre didactique

2.4.1. Choix du groupe et cadre spatio-temporel

Le groupe a été constitué en fonction de l'emploi du temps de chaque élève . C'est notre référente qui s'est chargée de modifier les emplois du temps que les élèves ont dû valider à la vie scolaire. Ils ont également fait signer un mot par leurs parents. Par ailleurs, dans la mesure où les niveaux des élèves étaient hétérogènes nous avons décidé, avec les conseils de notre référente, de commencer le lundi par un groupe restreint de débutants afin de les préparer aux séances suivantes avec le reste du groupe (figure 15). Il s'agissait d'introduire la séance et de les familiariser avec les termes qui poseraient problèmes.

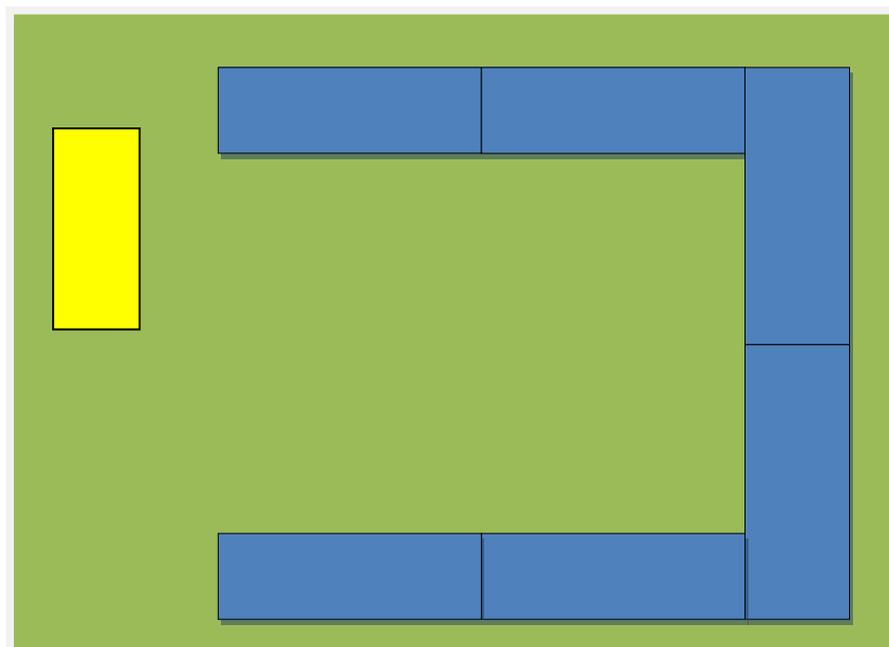
lundi 13H à 14H	Mardi 13H à 14H	Vendredi 9H à 10H
Diyan Ivo Rakibul Teodora Michelle	Afaf Diyan Ivo Rakibul Teodora Antonina Rachelle dorcas Michelle	Afaf Diyan Ivo Rakibul Teodora Antonina Rachelle Jessica Michelle Santina

Figure 15 : Emploi du temps et groupe d'élèves pour la séquence conte.

Il s'agit d'un groupe très hétérogène allant du niveau A1 (Diyan, Ivo, Teodora) au niveau B1 (Rachelle). Santina et Jessica ne pouvaient être présentes durant la séance du mardi c'est pourquoi nous avons accepté qu'elles assistent au cours du vendredi dans la mesure où elles souhaitent y participer. En revanche, certains élèves n'étaient pas enthousiastes à l'idée

d'assister à ces séquences d'enseignement car pour eux, il s'agissait de cours supplémentaires. Nous avons dans ce groupe certains élèves âgés de 14, 15 ou même 16 ans. Nous avons évoqué avec notre référente le facteur âge qui pourrait être problématique dans le fait de travailler le conte. Nos craintes étaient fondées puisque trois élèves ont émis des doutes et ont évoqué le côté infantilisant du conte. Ce ne sont pas les élèves eux-mêmes mais le professeur de musique Y.Benadhira qui nous a fait part de ces remarques que lui avaient confiées les élèves en question. Il s'agissait de Rachelle, Dorcas et Afaf. C'est pourquoi la séance suivante nous avons voulu aborder le sujet avec ces élèves mais surtout les rassurer. Nous leur avons expliqué les objectifs de cette séquence et tous les points que nous allions aborder avec eux. Ce sont les études de textes de Charles Perrault qui ont contribué à faire prendre conscience à ces élèves réticents de la difficulté de la langue française. Le côté ardu de la tâche les a paradoxalement rassurés, dans le sens où ils se sentaient plus valorisés.

Par ailleurs, les séances de cours se tenaient dans la salle habituelle des UPE2A. Nous ne détaillerons donc pas cette dernière, cela ayant été fait dans la première partie de ce mémoire. Toutefois, il nous semblait important de préciser que nous tenions à ce que les tables soient disposées en U (figure 16) afin de faciliter les échanges et d'instaurer une dynamique de groupe.



- Place des apprenants
- Bureau de l'enseignante

Figure 16 : Configuration de la salle de classe lors des séances de cours sur le conte.

2.4.2. Nos choix méthodologiques

2.4.2.1. Les méthodologies employées

Il n'a jamais été question pour nous de puiser consciemment dans telle ou telle méthodologie. Nos choix méthodologiques se sont faits en fonction des besoins des élèves et des objectifs que nous nous étions fixés. Porcher (2004 : 44) fervent tenant de l'éclectisme rappelle d'ailleurs que :

« L'enseignant doit se garder de toute uniformisation et de tout dogmatisme : il prélève où il veut, dans plusieurs manuels s'il le faut, dans des matériels auxiliaires différents, ce qui lui semble le plus approprié à sa classe ».

Nos méthodes se réclament donc de plusieurs méthodologies. La première est l'approche communicative qui favorise la centration sur l'apprenant et l'acquisition d'une compétence communicative. Le rôle de l'enseignant change de statut avec cette approche, il passe du « maître » détenteur absolu du savoir et qui n'autorise les interventions des « élèves » que lorsqu'ils sont interrogés en une sorte de « chef d'orchestre » qui régule la prise de parole et encourage la participation orale. Selon Bérard (1991 :48) :

« L'approche communicative accorde une place importante aux productions des apprenants dans le sens où elle essaie de favoriser ces productions : donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages, ... »

Par conséquent, privilégier l'approche communicative a pour but de faire acquérir une compétence communicationnelle mais aussi des savoirs phonétiques, lexicaux ainsi que grammaticaux. L'importance est donc donnée ici à la dynamique de groupe, un atout majeur de motivation dans un cours de langues. L'apprenant est bien au centre de l'apprentissage.

L'autre approche que nous avons utilisée est celle retenue par le CECRL, la perspective actionnelle. L'objectif de cette approche est non seulement d'être en mesure de communiquer

mais également d'agir. L'apprenant est considéré comme un acteur social qui communique langagièrement mais qui doit également être capable d'accomplir des tâches avec autrui :

« L'approche actionnelle reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère l'apprenant comme un *acteur social* qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales, pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de sa communication langagière » (Tagliante, 2006).

Dans cette perspective, la tâche finale initiale consistait en l'écriture d'un livre de contes créés par les élèves. Toutefois, par manque de temps nous avons dû réfléchir à une alternative. Notre réflexion évoluant en cours de stage et s'axant autour de la langue d'origine des élèves, il nous semblait opportun de proposer un travail basé sur l'oral, c'est pourquoi la tâche finale laquelle nous allons nous arrêter plus en détail dans la partie 2.4. a été de créer un CD audio de trois contes de Charles Perrault (Le Petit Chaperon rouge, Le Maître Chat et Cendrillon) traduits dans les langues des apprenants et lus par ces derniers.

2.4.2.2. Les supports et matériels utilisés

Nous nous sommes appuyée sur un manuel intitulé *il était une fois des contes* (figure 17) prêté par le CASNAV. Cet ouvrage est composé de 17 contes traditionnels issus des quatre coins du monde : Afrique, Québec, Proche-Orient, Europe francophone. Ce sont des contes en tous genres qui permettent d'aborder toutes les facettes des cultures de la francophonie. Avant chaque texte, une « entrée en lecture » est proposée. Elle permet de présenter l'auteur, le pays d'origine ou un aspect particulier du conte. Il propose par la suite une exploitation pédagogique accompagné d'un CD audio fourni avec le livre. De nombreuses activités variées permettent de travailler la compréhension écrite et orale pour les niveaux A2 à C1 du cadre européen.



Figure 17 : Couverture du manuel *il était une fois des contes*¹⁰.

Nous nous sommes basée seulement sur la première partie de l'ouvrage qui permet une entrée dans l'univers du conte. Néanmoins, l'ouvrage s'adressant à un niveau A2 minimum nous avons dû réadapter nos supports afin de pouvoir viser le niveau A1. Nous préparions généralement deux types de supports, un pour les niveaux débutants (Ivo, Diyan, Teodora, Michelle, Rakibul), et l'autre pour les niveaux avancés (Afaf, Jessica, Rachelle, Dorcas et Antonina).

En outre, nous avons également exploité des supports mis à disposition en ligne sur différents sites internet par des enseignants. Il s'agit de fiches ou de dossier pédagogiques complets dont nous nous sommes servies telles quelles pour certaines d'entre elles ou dont nous nous sommes inspirée avec des modifications nécessaires pour les adapter au mieux au niveau des apprenants. Nous privilégions les documents authentiques. Notre choix s'est porté sur ce type de support car il s'agit d'un moyen efficace permettant de susciter l'intérêt des élèves et constitue également une source de motivation celle-ci étant le moteur du processus d'apprentissage. Un autre aspect de l'importance de la motivation est souligné par le courant constructiviste comme nous le précisions au cours de ce mémoire. Selon ce dernier les savoirs et les savoir-faire sont construits, élaborés par les élèves eux-mêmes. L'adhésion de l'élève y est capitale, le succès de son apprentissage dépend principalement de ses initiatives. Parmi les avantages de ces supports Cuq et Gruca (2005 : 432) affirment qu'« ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue et qu'ils montrent les situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils séjournent dans un pays francophone ».

Enfin, au CASNAV nous pouvions réaliser des photocopies en couleur. Nous avons créé un tarot de conte (figure 18) disponible en ligne et proposé par un enseignant. Après avoir imprimé les documents au CASNAV, nous les avons plastifié et découpé au collègue. En

¹⁰M. Denisse et A. Lauginie (2015), *Il était une fois des contes. Histoires à lire, à dire, à raconter*. Grenoble, PUG, Collection « à lire et à dire ».

outre, afin de faciliter le travail sur l'acquisition du vocabulaire, nous avons conçu des diaporamas d'images à l'aide du logiciel PowerPoint. Nous prenons garde d'utiliser des documents adaptés aux adolescents¹¹.



Figure 18 : Aperçu du tarot de conte¹².

2.4.3. Présentation de la séquence¹³

Nous avons conçu cette séquence en trois parties. La première partie (figure 19) de cette séquence, qui consiste en une entrée dans l'univers du conte, est majoritairement issue du manuel *Il était une fois des contes*. Néanmoins, nous avons souvent modifié certaines tournures phrastiques ou des termes nous paraissant trop complexes pour les élèves. Le mot « conte » nous a permis de faire un travail sur les homonymes « conte », « compte », « comte ». Puis, nous avons engagé un travail sur les personnages de contes afin de familiariser les élèves avec le lexique récurrent des contes. Il s'agissait de préparer les élèves aux textes de Charles Perrault que nous allions aborder. Avant d'aborder les textes, nous anticipions les difficultés en sélectionnant les termes ou tournures qui nous semblaient complexes. Pendant la séquence, nous sollicitons souvent les élèves sur leurs connaissances en matière de conte dans leur pays d'origine. Que ce soit pour le Maître Chat, le Petit Chaperon rouge ou Cendrillon, nous opérons toujours un travail de comparaison. Nous avons à titre d'exemple raconté l'histoire du Petit Chaperon rouge dans la version kabyle qui s'intitule *Aïcha Bouissa et le grand père Inouva*¹⁴. À la fin de la lecture, nous

¹¹ Voir annexe n°1 sur clé usb.

¹² Voir annexe n°2 sur clé usb.

¹³ Voir annexe n°3 sur clé usb.

¹⁴ Voir annexe n°4 sur clé usb.

avons procédé à un travail de comparaison en effectuant un tableau avec le conte de C. Perrault et le conte Kabyle. Les élèves ont ensuite relevé oralement toutes les différences.

I. Remue-méninges : PO

A. Entrons dans l'univers des contes

1. Qu'est-ce qu'un conte ? Objectif : apporter une définition commune du mot « conte ». Demander aux élèves tout ce qui leur vient en tête lorsqu'on leur parle de conte. Faire une synthèse et essayer de donner une définition regroupant tous les mots-clefs. Idéal pour aborder les homonymes.
2. Quels mots associez-vous au mot « conte » ?
3. Est-ce qu'on vous lisait des contes quand vous étiez petits ? Qui ? Quand ? Comment ?
4. Connaissez-vous des contes de votre pays ? Est-ce qu'il y'a une histoire qui vous a marqué ? Aimez-vous particulièrement un personnage de conte ?
5. Quels animaux retrouve-t-on dans les contes de votre pays ?

B. Activités CE

Dans chaque liste entourez l'élément qu'on ne peut pas rencontrer dans un conte traditionnel.

1. un oiseau bavard, une princesse, un policier, un magicien.
2. un champion de basket, un orphelin, un prince, une fée.
3. une marraine, une porte qui parle, un téléphone, un prince.
4. une épée magique, une fée orgueilleuse, une baguette magique, une imprimante.
5. un château, un puit enchanté, un hôtel 4 étoiles, un village.
6. une licorne, un dragon, un extraterrestre, un sorcier.

Figure 19: Début de la séquence conte¹⁵.

¹⁵ PO pour Production écrite et CE pour Compréhension écrite.

La progression choisie permet aux élèves de s'imprégner de l'univers du conte dans un premier temps, puis de se familiariser avec la structure du conte (figure 20) (relever les éléments de la structure, comparer, inventer à partir d'un travail collaboratif, etc.) qui représente la seconde partie de cette séquence. Nous avons évoqué au cours de cette partie le conte d'Hansel et Gretel. Il s'agit d'un conte universel que la majorité des élèves connaissaient. C'est au terme de cette partie que nous avons mis en place l'évaluation.

LE SCHÉMA NARRATIF

Il s'agit ici de faire découvrir aux élèves le schéma narratif du conte qui est composé de **cinq étapes** :

- Un méfait ou un malheur que le héros ou l'héroïne subissent au début de l'histoire
- Un élément perturbateur
- Une série d'épreuves et de péripéties
- Un événement ou un personnage qui mettent fin aux aventures du héros
- La situation finale positive

Les étapes clé du conte				
La situation initiale	L'élément perturbateur	Les péripéties	L'élément de résolution	La situation finale

A. C'est la fin de l'histoire. Les personnages retrouvent un équilibre avec une vie souvent meilleure.

B. C'est le début du conte. Les personnages et le décor sont présentés dans une situation équilibrée, pas toujours heureuse.

C. Quelque chose se passe, un événement vient bouleverser l'équilibre existant, il va provoquer différentes péripéties.

D. Le héros vit des aventures et des épreuves. Quelquefois il reçoit de l'aide, quelquefois il rencontre des obstacles.

E. Après toutes les difficultés rencontrées, le personnage trouve une solution à son problème.

Figure 20 : Fiche consacrée au schéma narratif.

Enfin, la troisième partie se basait sur un travail exclusivement oral. Il s'agissait pour les apprenants de s'entraîner à la lecture de contes sur lesquels nous avons travaillé ou à raconter des contes. Ces séances devaient préparer la tâche finale que nous détaillerons dans la partie 2.4.

2.4.4. Les objectifs linguistiques de la séquence

Parmi les objectifs principaux visés dans cette séquence, ceux de permettre aux élèves d'entrer dans la culture française à travers les contes de Perrault, développer leur compétence socioculturelle mais surtout valoriser leur langue maternelle à travers les textes de Perrault traduits dans leur langue. Ci-dessous la liste non exhaustive des objectifs linguistiques de la séquence conte :

Objectifs Lexicaux : - Les personnages, objets, lieux dans les contes.

- vocabulaire de description, de la famille, alimentation
- lexique de description physique et expressions du visage

Objectifs Grammaticaux : - les articles définis démonstratifs, possessifs

- Qu'est-ce que c'est ? C'est.....Ce sont.....
- Les connecteurs spatio-temporels
- Le présent, l'imparfait
- les homonymes
- les adjectifs qualificatifs

Objectifs communicatifs : - savoir exprimer une opinion

- développer un esprit critique

- formuler des hypothèses
- raconter une histoire

En résumé, ces objectifs visent à développer les « quatre compétences » de manière homogène, se rapprochant des compétences d'un natif, l'idéal à atteindre. D'ailleurs, Cuq et Gruca (2005 : 155) postulent que « ces quatre grands types de compétences, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite, structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage et, au sens commun du terme, d'évaluation ».

2.4.5. Nos stratégies d'enseignement

Lors de ce stage pratique, nous avons eu la chance de pouvoir prendre en charge un groupe d'apprenants de manière autonome. Cela a été l'occasion pour nous de mieux saisir les enjeux de cette profession et d'adopter une vraie posture réflexive. Lorsque les objectifs linguistiques de notre séquence ont été définis, il s'agissait alors de trouver la meilleure manière de les atteindre :

« L'important dans la stratégie de l'enseignant c'est qu'il ait un but, qu'il organise le temps et les activités en conséquence, qu'il allie cohérence et attractivité des apprentissages et qu'il n'abandonne personne sur le bord du chemin(...) » (Porcher, 2004 :43).

Nous avons disposé d'un temps d'observation en début de stage qui nous a permis de mieux cerner les caractéristiques individuelles de chaque apprenant et d'analyser leur besoin. En outre, nous avons tâché de faire preuve d'humour. Lors de notre cours sur l'interculturel avec O. Theophanous (UE SLFL23X du DU FLES), nous avons présenté un dossier sur l'humour en classe de FLE. Nous en avons conclu que l'humour doit avoir sa place en classe, car il crée de la proximité entre les protagonistes et, quand ses effets sont maîtrisés, un climat propice à l'apprentissage. À ce sujet, Porcher (2002 : 50) affirme :

« l'humour (...) est l'ennemi d'une pédagogie dogmatique et allié d'un

enseignement simple, non incarcéré dans des programmes préétablis et non isolé dans une camisole méthodologique qui s'imposerait à tous, en tout lieu et à tout moment. Il constitue une espèce d'effraction dans la tristesse de la dictature (didactique) ».

Nos stratégies se sont en fait construites en fonction des situations auxquelles nous avons fait face. Prenons pour exemple l'utilisation du tableau dans la salle de classe. Nous nous efforçons de l'organiser au mieux. Lors de notre stage de Master 1, nous écrivions au tableau sans prêter attention à notre style d'écriture. De nombreux élèves intervenaient car ils ne parvenaient pas à déchiffrer notre écriture. Ceux qui n'intervenaient pas notaient aléatoirement ce qu'ils pensaient lire pour la plupart et par conséquent ils commettaient un grand nombre d'erreurs. Nous avons donc modifié notre pratique depuis ce moment-là pour n'écrire qu'en écriture scripte ou majuscule afin de faciliter la lisibilité pour les élèves et d'éviter des erreurs lors de la prise de notes (figure 21). Pour le reste, nous tentions de solliciter tous les élèves pour qu'ils se sentent plus impliqués. Certains élèves dont Michelle et Rakibul, au début introvertis, ont progressé en étant plus participatifs et plus coopératifs, surtout à l'oral.

LES PERSONNAGES	Les lieux	Les objets
- UNE SORCIÈRE	- UN CHÂTEAU	- UNE BAGUETTE
- UN LOUP	- UNE MAISONNETTE	- UNE POTION
- UNE FÉE	- UN PALAIS	- UN CHAUDRON
- UN GÉANT	- UN ROYAUME	- UNE POMME
- UNE REINE/UN ROI	- UNE RIVIÈRE	- UNE ÉPÉE
- UN LUTIN	- UN VILLAGE	- UN ARC
- UNE GRAND-MÈRE	- UNE FORÊT	- DES FLÈCHES
- UNE VIEILLE		- DES PLANTES
- UN PRINCE		- UN CHAPEAU
- UN OGRE		- UN BÂTON MAGIQUE
- UN MAGICIEN		- UNE COURONNE
- UN CHEVALIER		- DES VÊTEMENTS
- UN CHEVAL		- UN MIROIR MAGIQUE
		- UN TRÉSOR
		- UNE PANTOURRE DE VERRE

Figure 21 : Photographie d'un tableau illustrant notre écriture.

Enfin la stratégie qui prédominait est l'utilisation de la langue d'origine des élèves. Nous avons déjà constaté lors de notre stage de Master 1 que cette pratique était bénéfique mais surtout comment elle suscitait l'intérêt des élèves. Nous avons la chance de maîtriser la langue arabe, notre langue maternelle. Nous nous sommes intéressée aux différentes langues présentes dans la classe. Nous avons déjà des notions de Bulgare. Au-delà du fait que cette langue dispose d'un alphabet cyrillique nous y avons vu des ressemblances avec la langue croate. Nous avons gardé quelques notions de cette dernière, acquises lors d'un enseignement reçu au cours de notre formation FLE. Nous l'avons donc utilisée avec les apprenants bulgares lorsque nous ne parvenions pas à nous faire comprendre.

2.4.6. L'évaluation

2.4.6.1. Notre formation

L'évaluation est souvent source de polémique au sein du corps enseignant. Elle représente toutefois un outil essentiel : « Renvoyant naguère à des notions de sanction ou de sélection, quelque fois même d'exclusion, elle est devenue synonyme de progrès et elle est conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprentissage » (Cuq et Gruca, 2005 : 210). Il existe de nombreux types d'évaluation, regroupés en trois grandes catégories : l'évaluation sommative, l'évaluation formative et l'évaluation pronostique ou diagnostique.

Les élèves d'UPE2A à leur arrivée en France et avant d'intégrer leur établissement passent une évaluation « diagnostique ». Elle permet comme nous l'avons vu de situer le niveau des élèves sur le plan des connaissances et des savoir-faire.

Ensuite, tout au long de l'année ils subissent des évaluations « continues », ce que les élèves appellent plus communément « les contrôles » et qui permettent d'établir un constat relatif aux acquis de l'élève et à ses difficultés. Cette évaluation doit être un instrument de régulation pour l'enseignant et pour l'élève. Dans cette optique, le travail sur les erreurs constitue souvent un moyen efficace de l'action pédagogique. Les savoirs acquis particulièrement lors des cours sur l'enseignement du lexique avec Madame Theophanous (UE SLFL19X du DU FLES), ainsi que ceux qui concernent l'apprentissage de la modalité

écrite avec Madame Soum (UE SL01241X du Master 1 ADFLES) nous ont permis de comprendre que l'erreur ne doit pas se limiter à indiquer où en est l'élève ; elle doit aussi rendre compte de l'évolution de ses connaissances, en particulier de ses progrès. Aussi nous avons eu la chance de suivre un enseignement traitant de l'évaluation au cours de notre formation en Master 2 ADFLES. Cette formation, tardive selon nous, ne nous a pas semblée optimale ou du moins incomplète. Il nous semble que c'est un enseignement qui devrait être dispensé plus tôt dans la formation universitaire dans la mesure où les stages pratiques débutent en Master1 et que les étudiants sont souvent amenés lors de ces stages à concevoir des évaluations. D'autre part, il ne nous a pas semblé posséder toutes les clés pour la conception de ces évaluations. Par ailleurs, nous avons eu la chance de pouvoir assister à la session de formation pour obtenir l'habilitation d'examineur DELF pour les niveaux A1, A2 et B1 organisée par le CASNAV et coordonnée par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Cela a permis de combler les lacunes de l'enseignement universitaire et nous a permis d'être plus confiante en tant qu'examineur. Néanmoins, nous n'avons eu aucune formation en ce qui concerne la conception d'une évaluation, exercice que nous avons expérimenté lors de cette séquence conte.

2.4.6.2. L'évaluation de la séquence conte

Nous avons réalisé l'évaluation de la séquence au terme de la seconde partie. Nous l'avons conçu afin de nous rendre compte des acquis des élèves et de leur progression. Il s'agissait de compréhension écrite pour les débutants, et les avancés disposait d'un exercice supplémentaire de production écrite. Nous avons conçu donc deux évaluations, l'une pour les niveaux débutants¹⁶ et l'autre pour les niveaux avancés¹⁷. Lorsque nous l'avons évoqué avec les élèves, ils nous ont fait part de leur inquiétude. Nous les avons rassurés quant aux objectifs qui étaient les nôtres, il ne s'agissait pas d'une évaluation « officielle » autrement dit la note n'était pas prise en compte dans leur parcours scolaire. Seules Rachelle et Afaf ont réalisé l'évaluation du niveau avancé. Rachelle a été la seule dans le groupe qui s'est sentie réellement découragée par la tâche, celle-ci lui semblait insurmontable. Après l'avoir rassurée, elle a accepté de réaliser l'évaluation mais de manière incomplète. Elle n'a pas réalisé le dernier exercice de production écrite. Elle nous a sollicité afin de réaliser

¹⁶Voir annexe n°6.

¹⁷Voir annexe n°7.

l'évaluation du niveau débutant, chose que nous avons évidemment accepté. Nous avons établi des critères de notation en fonction du type d'exercice, notre objectif était surtout de valoriser les élèves.

2.5. La tâche finale

2.5.1. Présentation

Nous avons, on le rappelle, privilégié l'approche actionnelle. Tout au long de la séquence, nous avons travaillé sur trois contes de Charles Perrault : Le Petit Chaperon rouge, le Maître chat et Cendrillon. Nous avons donc effectué un travail de recherche afin de récolter toutes les traductions de ces contes¹⁸ dans les langues d'origine des élèves, autrement dit : bulgare, espagnol, anglais, italien, arabe et roumain. Nous avons réalisé ces recherches de manière autonome puis nous avons demandé confirmation aux élèves. Dans la mesure où nous ne parvenions pas à trouver les traductions des contes de la version de Perrault, notre stratégie de recherche consistait à chercher le titre dans les langues des apprenants sur le site internet « reverso », par exemple le petit chaperon rouge en bulgare est traduit par : « Червената шапчица ». C'est cette recherche qui nous permettait de trouver le conte. Pour le conte bulgare, nous avons sollicité Antonina dont la mère est enseignante de bulgare afin qu'elle vérifie avec elle si le conte était bien la traduction exacte de la version de Perrault. Pour les autres langues, nous pouvions vérifier nous-même à savoir pour les contes italiens, arabes, espagnols et anglais ou bien nous sollicitons des connaissances dont il s'agit de la langue maternelle notamment pour le roumain. Lorsque nous avons rassemblé tous les contes, nous les avons distribués aux élèves en leur demandant de commencer à les lire pour la séance d'après.

¹⁸ Voir annexe n°5 sur usb.

2.5.2. La lecture en classe de FLE

C'est parce qu'elle constitue l'une des quatre compétences linguistiques, que la lecture ou la compréhension écrite doit être privilégiée par l'enseignant en UPE2A. Selon Cornea (2010) qui a consacré un article sur les apports de la lecture en classe de FLE, qu'elle qualifie « d'outil fabuleux » couvre selon elle de nombreuses compétences dont :

- La compétence grapho-phonétique : Elle couvre le domaine de la prononciation des sons. Elle nous a permis, personnellement, de faire un diagnostic sur les acquisitions des élèves et leurs besoins en matière d'apprentissage surtout en phonétique.
- La compétence grammaticale : Elle est relative à « l'acte de lire » et qui se réfère à la structure de la langue. Celle-ci doit permettre à l'élève d'anticiper des erreurs de confusion de la terminaison – ent. Nous avons pu l'observer lors de notre stage, où le mot « vent » était souvent lu /vãt/ et le verbe conjugué « mettent » était lu « metãt » au lieu de /met/.
- La compétence idéographique : il s'agit ici « développer une compétence de reconnaissance visuelle qui permette d'augmenter la rapidité de lecture indispensable à l'accès au sens, le lecteur lisant tout en photographiant des groupes de mots, car il est nécessaire quand on apprend à lire de savoir reconnaître un stock de mots sans passer par un fastidieux déchiffrage » (*ibid.*).
- La compétence fonctionnelle : Elle fait référence aux stratégies de lecture et à la connaissance des supports et des types d'écrit : « Un obstacle à la compréhension d'un texte en langue étrangère est la méconnaissance des mots du texte qui obligent à s'arrêter et perdre le fil de la lecture ». (*ibid.*)
- ...

L'objectif principal de cette compétence, pour nous, ne se situe donc pas dans la compréhension immédiate d'un texte, mais plutôt dans l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit, avec le temps, permettre aux élèves de prendre plaisir à lire.

2.5.3. La lecture des contes dans la langue d'origine des élèves

Outre ces observations relevant de compétences langagières, la compétence culturelle était aussi visée dans la lecture de contes dans la langue d'origine des apprenants. C'est au cours de nos observations, notamment lors des premiers exercices de lecture que nous avons pris conscience du malaise de certains élèves lors de ces activités. Il s'agissait souvent des mêmes élèves qui levaient le doigt afin de pouvoir lire, comme Afaf, Rachelle ou Jessica. Ceux qui n'étaient pas volontaires acceptaient la tâche sans pour autant montrer une quelconque motivation. Souvent ils avaient beaucoup de mal et malgré le fait que nous ne corrigions pas systématiquement les fautes de langues ou de prononciation, nous percevions le malaise et le découragement de ces élèves. C'est pourquoi nous avons cherché une solution afin de pallier cette difficulté. Il fallait pouvoir valoriser ces élèves en leur prouvant qu'ils avaient des acquis, car nous savions que tous les élèves de ce groupe avaient été scolarisés dans leur pays d'origine et donc qu'ils savaient lire dans leur langue. Par conséquent, ce paramètre est intéressant à prendre compte dans la gestion d'une classe hétérogène. Nous avons, en effet, pu le constater lors du premier contact des élèves avec les contes dans leur langue d'origine.

Nous avons commencé par solliciter les élèves à la lecture du petit chaperon rouge. C'est Antonina¹⁹(traduction bulgare) qui a proposé de commencer, les autres élèves étaient très attentifs et concentrés. En les observant, nous avons pu lire dans leurs visages leur étonnement, tant ils étaient saisis par la lecture de leur camarade. En effet, Antonina semblait très à l'aise et lisait rapidement. Au terme de sa lecture, nous avons interrogé les élèves sur leurs impressions. Ils ont évoqué certaines tournures ou des mots qui revenaient dans le texte. Par exemple, « Бабо » qui se prononce /babo/ et qu'ils ont supposé être la traduction de « grand-mère » ce qui était le cas. Nous leur avons demandé pourquoi, pour la plupart ils ont reconnu le mot grâce aux intonations d'Antonina lors de la production des phrases du texte français de Charles Perrault :

« Elle lui dit : « Ma **mère-grand**, que vous avez de grands bras !

— C'est pour mieux t'embrasser, ma fille.

— Ma **mère-grand**, que vous avez de grandes jambes !

¹⁹ Voir annexe audio n°1 sur usb.

- C’est pour mieux courir, mon enfant.
- Ma **mère-grand**, que vous avez de grandes oreilles !
- C’est pour mieux écouter, mon enfant.
- Ma **mère-grand**, que vous avez de grands yeux !
- C’est pour mieux voir, mon enfant.
- Ma **mère-grand**, que vous avez de grandes dents !
- C’est pour mieux te manger. »

En outre, certains comme Jessica ont relevé l’interjection « toc-toc » en bulgare « Чук-чук! » prononcé /tʃuk/. Cette interjection a été relevée en fait dans toutes les versions. En anglais le toc-toc est traduit par « tap-tap ». Dans la version arabe l’interjection n’est pas traduite toutefois Rachelle en a donné la traduction « ! طق طق » qui se prononce « tak-tak » où la lettre ق: Qâf est une gutturale. Dans les autres versions il s’agit de la même interjection. Ce travail de comparaison a été systématique lors des différentes tâches de lecture et il s’agissait la plupart du temps d’une démarche spontanée des élèves.

De plus, pour Rakibul et Dorcas, nous ne sommes pas parvenue à trouver les contes dans leurs langues respectives (tamoul et lingala). Nous avons donc proposé à Rakibul de lire en anglais et Dorcas en français. Nous avons établi un planning afin d’organiser au mieux les séances d’enregistrement d’autant plus que certains contes étaient lus par deux voire trois élèves. Le tableau synoptique (figure 22) permet de rendre compte de cette répartition.

langues contes	française	bulgare	espagnol	italien	anglais	roumain	arabe
Le Petit chaperon rouge	Afaf	Antonina	Michelle	Afaf	Jessica	Teodora	Rachelle
Le Maître chat	Afaf Dorcas	Ivo Diyan Ivona	Michelle	Santina	Rakibul Jessica	Teodora	Rachelle
Cendrillon	Afaf	Antonina	Michelle	Afaf	Jessica	Teodora	Rachelle

Figure 22 : tableau des répartitions de lecture des contes.

Pour la version bulgare du Maître chat, notre référente a souhaité qu'Ivona y participe même si elle n'avait pas assisté à la séquence conte. Cela permettrait selon elle de la valoriser et de récompenser les efforts qu'elle a fournis en FLE.

2.5.4. Les enregistrements audio

Nous avons utilisé notre téléphone portable pour réaliser les enregistrements, grâce à l'application « smartvoice ». Les enregistrements se sont déroulés lors des séances de cours de 9h à 11h. Nous prenions deux ou trois élèves à la fois dans une autre salle. Pendant que nous enregistrions un élève, les autres lisaient leur texte en silence en attendant leur tour. Nous leur demandions de lire à voix haute et de prendre leur temps. Si l'élève balbutiait ou butait sur un mot nous pouvions actionner la touche « pause » afin qu'il puisse reprendre le cours de la lecture.

Notre stage au collège devait se terminer le 20 mai, toutefois dans la mesure où nous n'avions pas achevé notre projet nous avons pu, avec l'accord du chef d'établissement, terminer notre travail d'enregistrement.

Quatrième partie : Analyse, bilan et perspectives

Après la présentation de notre contexte de stage, de notre problématique et de nos hypothèses, il nous a paru nécessaire de consacrer une partie à un bilan global de nos analyses, nos pratiques et nos expériences avant d'aborder, enfin, les perspectives ouvertes par ce stage.

1. Bilan de la séquence

1.1. Difficultés rencontrées lors de la séquence

1.1.1. L'emploi du temps

Des contraintes au niveau des emplois du temps des élèves ne nous ont pas permis de choisir nos créneaux horaires. En effet, il aurait été préférable de dispenser les séances de cours le matin. Malheureusement, nous n'avons pu bénéficier seulement du créneau de 13h à 14h pour les séances du lundi et du mardi. Nous avons constaté des difficultés de concentration pour les élèves qui semblaient fatigués la plupart du temps. Nous rappelons que les cours débutent à 8h pour les élèves d'UPE2A. Cela pourrait expliquer le manque de concentration ressenti. À ce propos, Cuq et Gruca (2005 :127) appuient l'idée sur le lien entre le moment de la journée et l'attention des élèves :

« Le moment de la journée est aussi un facteur important d'attention : contrairement à ce qu'on pense souvent, les toutes premières heures de la journée ou de l'après-midi ne sont pas les plus favorables ».

Le vendredi la séance débutait à 9h, et bien qu'il s'agisse du dernier jour de la semaine nous constatons une meilleure présence des élèves et une participation plus active. Toujours

en lien avec le facteur temps, une heure de cours était insuffisante pour atteindre tous les objectifs que nous nous étions fixée pour une séance. Au collège, de nombreuses tâches administratives incombent à l'enseignant avant le début effectif de son cours. Par exemple, lorsque la sonnerie retentit à 13h, nous devons nous rendre dans la cour afin de récupérer les élèves. Puis nous regagnions notre salle de classe située au troisième étage. Après que tous les élèves se sont installés, il fallait faire l'appel, noter les absences, s'il y en avait, puis un élève devait redescendre à la vie scolaire afin de rapporter le document signé. Il fallait attendre le retour de cet élève pour débiter la séance réellement. Par conséquent nous perdions beaucoup de temps. Le vendredi, la séance débutant à 9h nous arrivions en avance au collège afin de préparer le matériel. À la sonnerie les élèves dont il s'agissait du premier cours, arrivaient en classe directement. Le cours débutait généralement aux alentours de 9h10 puis se terminait à 9h50, heure habituelle de la récréation. Là aussi, la séance n'était pas assez longue ; nous aurions nécessité deux heures afin que les conditions d'enseignement et d'apprentissage soient optimales.

1.1.2. Difficultés d'ordre technique

Lors de la conversion des formats wav des fichiers en format mp3, nous avons pris conscience de la piètre qualité du son. C'est pourquoi, en plus du CD audio fourni avec ce mémoire, nous avons tenu à renvoyer le lecteur de ce mémoire aux formats d'origine (wav)²⁰. Il s'agit d'un paramètre que nous n'avions pas pris en compte. Nous avons toutefois gardé l'intégralité des contes afin que tous les élèves soient représentés. Nous n'avions plus de temps pour réorganiser les lectures de conte. Nous aurions par exemple, pu réduire le nombre de contes et nous aurions réparti la lecture d'un conte à plusieurs élèves au lieu d'un par élève.

Outre ces considérations, nous avons subi des contraintes au niveau des nuisances sonore dans la salle où nous procédions aux enregistrements. En effet, le collège se trouvant en centre-ville de Toulouse, la salle donnait sur une rue assez bruyante. Nous avons souvent été contraint de interrompre nos enregistrements momentanément ce qui engendrait des décalages dans le planning que nous nous étions fixé.

²⁰ Voir annexe audio n°2 sur usb.

1.1.3. Difficultés d'ordre méthodologique

Le manque de temps, et le délai relativement court consacré à cette séquence ne nous ont pas permis de travailler comme nous l'aurions souhaité sur l'exercice de la lecture. Pour cela, il aurait fallu que nous disposions de plus de temps avec un groupe restreint de deux voire trois élèves maximum. Les contes Cendrillon et le Maître Chat sont relativement longs, par conséquent la lecture pour certains élèves qui réalisaient l'exercice seul et en une seule fois semblaient débordés par l'ampleur de la tâche. Aussi, nous n'avons pas consacré de temps à l'enseignement de la ponctuation. Même si cela avait été réalisé avec leur enseignante il aurait été nécessaire de faire un travail approfondi sur ce paramètre indispensable en lecture. Par ailleurs, nous n'avons pas assez réalisé de travaux de groupe comme nous l'avions prévu. Un des objectifs que nous nous étions fixée visait l'esprit de solidarité et d'entraide chez l'élève. En revanche, nous avons atteint l'objectif de cohésion de groupe.

En outre, l'évaluation n'a pas été conçue de manière équitable pour les deux niveaux notamment en matière de longueur. L'exercice de production écrite destiné aux niveaux avancés demandait du temps, élément que nous n'avions pas anticipé. Aussi, pour revenir à la zone proximale de développement (ZPD), nous avons été face à une situation difficile à gérer. Il s'agit de Rachelle pour laquelle l'évaluation du niveau avancé était trop complexe (surtout l'exercice de production écrite) et pour laquelle celle destinée au niveau débutant était trop aisée. Il aurait fallu pour son cas une évaluation intermédiaire afin de pouvoir viser la ZPD. Enfin, nous aurions dû intégrer une épreuve orale de lecture ou un autre exercice oral, mais qui aurait été relativement difficile à mettre en place par manque de temps.

1.1.4. L'absentéisme des élèves

L'absentéisme a été une difficulté soulignée par les enseignants dans notre partie sur l'analyse des pratiques. Elle a en effet été source de difficulté pour notre part lors de cette séquence. Lorsque plusieurs élèves étaient absents nous ne pouvions pas aborder la séance comme elle était prévue initialement, cela aurait engendré beaucoup de retard. Par conséquent, nous improvisons généralement une séance à l'oral. Par exemple, avec le tarot de conte que nous avons créé nous nous installions au fond de la salle de classe, les chaises en

rond. Nous distribuions à chaque élève une carte qu'il devait dissimuler. Puis chacun à tour de rôle devait deviner le personnage, le lieu où l'objet que contenait la carte en posant une question grâce à la formule : Est-ce que... ?

1.2. Bilan de la séquence

1.2.1. Les apports de la séquence conte chez les élèves

Au début, certains élèves, les plus âgés, ont montré des signes de découragement et de doutes en ce qui concerne la séquence qu'ils considéraient être une thématique plutôt destinée à un public d'enfants. Nous avons su les rassurer sur le caractère universel des contes lesquels leur permettrait d'entrer dans la culture française et leur donner des clés pour leur intégration en classe ordinaire. La valorisation de leur langue d'origine a été un facteur de motivation et de confiance en soi. Aussi, au fur et à mesure de la séquence nous avons constaté une meilleure implication des élèves beaucoup plus impliqués et volontaire. Nous avons souvent abordé le sujet avec eux de l'importance de ne pas perdre leur langue d'origine. Lors de la lecture du conte en arabe, Rachelle nous a confié qu'elle ne travaillait plus assez la langue arabe littéraire et qu'elle envisageait d'y remédier.

En ce qui concerne le stage sur le conte que nous avons suivi, nous pensions qu'instaurer l'heure du conte serait très complexe spécialement pour les débutants. Pourtant, Teodora débutante en français nous a prouvé le contraire. En effet, lors d'une séance où n'était présents que cette élève et Diyan nous avons décidé de leur faire raconter oralement le conte sur lequel nous travaillions à savoir le Petit Chaperon rouge en français. L'effectif réduit m'a conduit à penser que l'exercice serait plus aisé, toutefois Diyan n'a pas voulu se prêter à l'exercice, Teodora²¹ a accepté. Nous avons été agréablement surprise de sa prestation malgré des fautes de français normales pour son niveau. Elle a ensuite accepté de faire le même exercice dans sa langue d'origine : le roumain²². Nous avons pris conscience à ce moment-là à quel point nous avions sous-estimé les compétences de ces élèves.

Enfin, lors de la remise des CD audio, nous avons pu lire la satisfaction et la fierté dans les yeux de nos apprenants.

²¹ Voir annexe audio n°3 sur usb.

²² Voir annexe audio n°4 sur usb.

1.2.2. Perspectives

L'expérimentation de cette séquence nous a permis de mieux comprendre les enjeux de l'enseignement en classe d'UPE2A. Parce que nous avons mené cette séquence en totale autonomie, cela nous a permis de mieux nous rendre compte des lacunes et des améliorations à apporter à notre pratique. Nous avons ébauché précédemment de nombreuses difficultés notamment organisationnelles et méthodologiques. Il nous semble important de spécifier le fait que nous connaissions la plupart des langues des apprenants sauf pour Rakibul et Dorcas dont nous ne maîtrisons pas leur langue d'origine, le tamoul et le lingala, néanmoins nous nous sommes appuyée sur l'anglais pour l'un et le français pour l'autre. Ces considérations sont essentielles pour l'enseignant surtout pour le travail de recherche des contes dans les langues d'origine des élèves qui ont été plus compliqué que nous l'avions imaginé.

Néanmoins, nous persistons dans l'idée que le plus important relève du bien-être de l'élève. C'est ce paramètre que l'enseignant doit prendre en considération car sans cela l'élève n'a pas de motivation et sans motivation l'apprentissage est rendu difficile. Guedat-Bittighoffer (2014 : 131), dans sa thèse dédiée à l'élève allophone, évoque les travaux de Vogel (1995 : 169) selon lequel la motivation « (...) peut être comprise comme un état de stimulation qui, à l'égard d'un processus d'apprentissage, s'actualise sous la forme d'une disposition à apprendre ». Elle explique également comment ces élèves migrants, la plupart dans des situations difficiles « sont particulièrement vulnérables sur le plan psycho-affectif » (*ibid.*, p.135).

Par conséquent, il nous semble que les travaux de Suzy Platiel et l'instauration de « l'heure du conte » en tant qu'« outil d'éducation » pourrait constituer un support de l'enseignant pour une meilleure gestion de l'hétérogénéité grâce, comme nous avons pu le constater lors de notre pratique, à l'utilisation de la langue d'origine des élèves. En fait, nous garderions la progression du conte tel que nous l'avons créée. Toutefois, il nous semble important d'enrichir ce champs des possibles en ouvrant par exemple sur une dramatisation (théâtralisation pure ou mimes) pour les apprenants débutants, en complexifiant l'étude des contes à un niveau intermédiaire (recherche de synonymes, réutilisation de personnages au service d'un projet d'écriture, étude filmique...). Ensuite, en exigeant une part plus importante à un niveau avancé (création d'une saynète, théâtralisation élaborée du conte avec

répliques imaginées, ou encore écriture par groupes d'un conte à partir de pays donnés par l'enseignant à chaque groupe).

2. Bilan général de nos stages

2.1. Au collège Berthelot

Au cours de ce mémoire, nous avons régulièrement exposé nos impressions sur le déroulé de notre stage, essentiellement sur des points relatifs à la pratique. Le stage que nous avons effectué au sein du collège nous a offert un aperçu du métier d'enseignant au sein des UPE2A. Nous avons pu mesurer la tâche qui nous incombait grâce à la conception et à la mise en place d'une séquence conte. Nous ne nous sommes pas cantonnée à notre seule fonction d'enseignant, nous nous sommes intéressée à l'ensemble des acteurs de l'établissement, personnels de l'administration, de l'encadrement et de l'enseignement. Par exemple, la participation au conseil de classe du second trimestre des élèves a été une démarche volontaire. L'intérêt premier pour nous était de, mieux comprendre cette réunion capitale dans la fonction d'enseignant. En outre, ce stage nous a permis d'élargir notre champ de vision et d'apporter des suggestions en matière de pratique d'enseignement.

2.2. Au CASNAV

D'une part, notre expérience au sein du CASNAV nous a permis de mieux nous saisir des conditions de formation des enseignants en UPE2A et de l'accueil des EANA. Ce va et vient entre pratique sur le terrain et formation est d'autant plus enrichissant qu'il a facilité notre travail d'investigation et nos enquêtes. En outre, cette expérience nous a permis, en complément de notre stage pédagogique, de bénéficier des conseils des formateurs avec lesquels nous avons travaillé. Nous avons pu partager avec eux nos réflexions notamment en matière de connaissances théoriques et les retours que nous leur faisons en temps réel sur nos pratiques de stage. Il faut aussi souligner la charge de travail qui les incombe que nous avons constaté dû principalement à l'effectif du personnel réduit de cette structure.

D'autre part, nous avons proposé une bibliographie sur les contes²³, que nous avons conçu et mis en ligne sur le site du CASNAV de Toulouse grâce à la formation préalable reçu de José Segura. En effet, il a procédé à la création d'un espace rédacteur, dont l'avantage était que nous pouvions y accéder, même hors du CASNAV. Nous avons mis à disposition la séquence conte que nous avons conçu lors de notre stage au collège, elle est accompagné d'un article que nous avons rédigé afin de la présenter et des supports utilisés²⁴. De plus, nous avons participé, comme convenu lors de l'établissement de nos missions, à la réorganisation et à l'amélioration de certaines pages du site internet.

Enfin, nous avons obtenu, grâce à ce stage, l'habilitation²⁵ d'examineur du DELF pour les niveaux A1, A2 et B1 qui est valable cinq années. Nous avons eu la chance de participer à deux sessions d'examen l'une à Toulouse même et l'autre à Moissac dans le Tarn et Garonne pour des niveaux A1 et A2 en tant qu'examineur. Il s'agit d'une expérience enrichissante et formative dans laquelle nous avons été immergée et dans laquelle nous avons appris tant en matière d'organisation que de collaboration avec les autres examinateurs.

3. La mobilisation des connaissances antérieures

Nos formations précédentes ainsi que nos expériences professionnelles nous ont apporté les connaissances théoriques et pratiques nécessaires pour ce stage. Par conséquent, il nous paraît nécessaire de revenir sur les savoirs acquis lors de ces formations sans toutefois en faire une liste exhaustive. Il s'agira plutôt d'aborder les enseignements qui nous ont permis de comprendre certaines situations auxquelles nous avons fait face lors de ce stage.

²³ Voir annexe n°8. Disponible en ligne sur le site du CASNAV, dernière consultation le 15 août 2016 :<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/?Bibliographie-conte-realisee-par>.

²⁴ Disponible en ligne sur le site du CASNAV, dernière consultation le 15 août 2016: <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/?Introduire-le-conte-en-classe-d-543>.

²⁵ Voir annexe n°9.

3.1. Les sciences de l'éducation

3.1.1. Les formations et les enseignements

Notre formation dans le domaine de l'éducation a été très enrichissante de tous points de vue. Il est important de préciser que la recherche en sciences de l'éducation a su soulever ces dernières années des questions que la didactique des langues doit désormais prendre en compte. C'est pourquoi ces enseignements reçus lors de ces formations dans le domaine de l'éducation sont pour nous complémentaire de ceux reçus en didactique du français langues étrangères.

D'une part, le BAFA (Brevet d'Aptitudes aux Fonctions d'Animateur) nous a appris à mieux connaître l'enfant. Elle nous a également enseigné l'importance de la discipline et celle de définir un cadre et des règles. Cela nous a permis de développer nos compétences et d'améliorer nos acquis. Être animateur demande de la patience, des capacités d'adaptation et d'écoute, qualités que l'on doit retrouver chez un enseignant également.

Lors du Diplôme d'Études Psycho- Pédagogiques (DEPP) ainsi que de notre Licence en Sciences de l'éducation, nous avons acquis de nombreux points théoriques dans le domaine de l'éducation mais aussi en sociologie, en philosophie et en psychologie. Nos acquis en psychologie du développement et notamment sur l'étape de l'adolescence ont été d'une grande aide puisque le public en question dans ce stage était composé d'adolescents. Par ailleurs, nous avons étudié les enjeux et les caractéristiques du système scolaire. Nous avons donc été familiarisée avec le système éducatif français et ses difficultés. L'étude de travaux du sociologue F. Dubet a largement aidé à élargir nos connaissances de l'institution scolaire. À travers la sociologie de l'expérience scolaire, lui et son équipe se sont en effet penchés sur l'étude du type d'acteur que fabrique l'école par la socialisation, le type de sujet qui s'y forme ou qui s'y détruit :

« Le propos d'une sociologie de l'expérience est alors de cerner la manière dont les individus s'y développent et s'y forment [dans l'action sociale] bien au-delà des seuls apprentissages et des seuls mécanismes de distribution ou de correspondance sociale. » (Dubet et Martucelli, 1996 : 326)

Toujours en sociologie, nous avons pu aborder et étudier de nombreux textes extraits de l'école de Chicago, nous avons évoqué à cette occasion de nombreuses problématiques liées à l'immigration et à la construction identitaire. Cela a été l'occasion pour nous de mieux comprendre et de mieux cerner le sujet et qui concerne également la plupart des élèves de l'UPE2A.

Lors de ces deux formations nous avons été initiée à la pédagogie et à la posture de l'enseignant dans une classe. Nous avons appris que l'enseignant acquiert une « identité » au fur et à mesure qu'il pratique. Le métier d'enseignant n'est pas figé, d'autant plus que chaque enseignant développe sa propre façon de penser, ses propres méthodes, ses propres stratégies d'enseignement. Ibn Khaldun, un auteur dont les textes ont souvent été évoqués lors de cette formation, affirmait déjà au XIV^e siècle :

« Pour être versé dans une science, pour en bien connaître tous les aspects et s'en rendre maître, il faut avoir pris l'habitude de bien en comprendre tous les fondements, d'en avoir étudié les problèmes et d'avoir pu passer des principes aux applications. Faute de cet entraînement, on ne saurait prétendre à la maîtrise » (Ibn Khaldun – traduction de Monteil 1967 : 687).

C'est pourquoi les enseignements relatifs à l'épistémologie à travers les écrits de Gaston Bachelard, parmi d'autres, nous ont permis de saisir l'importance de réfléchir à l'épistémologie de sa discipline. Le professeur de FLE doit s'informer sur sa discipline telle qu'elle est enseignée en France, son origine, son organisation, ses programmes, son évolution pour mettre en perspective et motiver les apprentissages qu'il propose à ses élèves allophones nouvellement arrivés dans le système scolaire français. Enfin, les sciences de l'éducation ont été l'occasion d'acquérir des notions concernant la gestion de la classe.

3.1.2. La discipline et la gestion de classe

Inutile de préciser à quel point la discipline est un élément essentiel à prendre en compte au sein d'une structure tel que le collège. Elle représente un élément incontournable pour assurer un climat serein et propice à l'enseignement mais aussi à l'apprentissage. Nous avons décrit plus haut le comportement de certains élèves dissipés et perturbateurs présents

dans la classe. L'ouvrage de Papillon, *Gérer la classe : une compétence à développer* (2003), rencontré lors de notre formation en sciences de l'éducation nous a permis, à travers de multiples études de cas, d'adopter une véritable démarche réflexive. Il ne prétend pas donner réponse à tous les problèmes de discipline qui peuvent se présenter en milieu scolaire. Cependant, il constitue un véritable support et un soutien dans le domaine de la gestion de classe. Dans toute situation d'enseignement, le professeur veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités. C'est pourquoi l'auteur invite l'enseignant à adopter la stratégie qu'il qualifie de « proaction » et qu'il définit ainsi :

« Proagir est une démarche de mise en projet, d'anticipation et de programmations en vue d'obtenir des transformations, des évolutions positives ; l'environnement nous contraint mais nous avons la capacité de transformer certains de ses éléments. Au-delà de la simple adaptation au contexte, il s'agit : d'analyser la situation, de se fixer des objectifs, de mettre en œuvre des plans d'action puis d'évaluer et de réguler ses actions ». (Papillon, 2003 : 12).

En outre, nos années en science de l'éducation ont permis la rédaction de nombreux dossiers traitants de sujets divers tels que la violence à l'école ou relatifs aux pratiques enseignantes. Par conséquent, nous avons souvent été confrontée à ce qui concerne la gestion de classe sans évoquer le « burn-out » des enseignants qui trouve généralement son origine dans un problème de gestion de classe.

3.2. Le français Langue Étrangère

3.2.1. Les enseignements en FLE

Pendant ce stage, nous nous sommes continuellement appuyée sur nos savoirs et savoir-faire acquis en FLE notamment ceux acquis lors du diplôme universitaire de FLE et du Master « professionnel ». Nous nous en sommes largement inspirée, car ces savoirs constituent pour nous une base solide et un support indéniable. À l'aide de situations concrètes, lors de classes d'application, nous avons pu entrevoir nos futures pratiques et de ce

fait commencer à y réfléchir. Le caractère « professionnel » du Master était pour nous fondamental car il permet d'allier théories et pratiques.

Les différents enseignements reçus traitant de la méthodologie et de l'évolution des différentes théories linguistiques ont permis de mieux cerner l'enjeu que représente la didactique des langues étrangères. Lors du cours sur l'apprentissage d'une langue inconnue, nous avons pris la place, l'espace d'un temps, des apprenants. Cela nous a offert la possibilité d'expérimenter la perte de repère et les difficultés de nos futurs élèves. L'objectif de cet enseignement, était de nous conduire à prendre conscience de notre style d'apprentissage et des différents styles présents dans la classe, d'observer les techniques pédagogiques de l'enseignant, de faire part de nos stratégies d'apprentissage, de nos difficultés, d'établir des liens entre théories didactiques et pratiques pédagogiques. Ce qui nous amène à nous interroger plus globalement sur l'enseignement et l'apprentissage des langues.

La découverte de la méthode verbo-tonale de correction phonétique rencontré grâce aux enseignements de M. Billières a été pour nous une révélation. De plus, les ressources qu'il propose sur son blog constituent un support intéressant que nous consultons régulièrement. Cependant, nous n'avons pas pu y recourir comme nous l'aurions voulu lors de stage, surtout par manque de temps.

L'élaboration du dossier concernant le français sur objectifs spécifiques (FOS) a été pour nous l'occasion de découvrir les travaux relatifs à ce domaine et à ses multiples problématiques. Par conséquent, nous avons pu prendre conscience de la complexité de la démarche du concepteur de FOS, en effet, il doit effectuer un travail minutieux afin de collecter l'ensemble des actes de paroles possibles auxquels l'apprenant pourrait être confronté. Il en ressort que l'immersion du concepteur est primordiale, dans la mesure où elle lui permet d'évaluer au mieux les besoins langagiers. C'est à cette occasion que nous avons pu approfondir nos connaissances sur le français de scolarisation qui constitue une sorte de français sur objectifs spécifiques ou plutôt à « publics spécifiques ».

Au-delà de ces disciplines propres au FLE nous avons reçu des enseignements issus de disciplines transversales et tout autant enrichissantes.

3.2.2. Les disciplines transversales

En ce qui concerne les processus d'apprentissage, les connaissances acquises en psycholinguistique et neuropsycholinguistique nous ont permis de faire le rapprochement avec les pratiques concrètes sur le terrain. L'unité d'enseignement dispensée par C. Soum relative à l'apprentissage de la modalité écrite fût passionnante et intéressante. Elle a contribué à mieux comprendre les différentes étapes de l'apprentissage de la lecture/écriture. Cela concernait surtout les enfants en France, toutefois nous avons pu établir le parallèle avec les élèves auxquels nous avons fait face lors de ce stage. Pour certains, la langue d'origine disposait d'un alphabet différent. Nous avons souvent pris en charge des élèves bulgares. La particularité chez ces élèves bulgares est que leur écriture est cyrillique, la conversion phonèmes/ graphèmes n'est pas la même qu'en français. Nous intéresser à la l'alphabet bulgare nous a par exemple permis de comprendre pourquoi Dijan écrivait « jyer » pour le mot « jouer » où le Y correspond au son bulgare prononcé comme le son /u/ français, d'où la confusion.

Par ailleurs, les enseignements en neuropsycholinguistique, dispensés par B. Köpke, portant sur le bilinguisme et l'apprentissage d'une langue seconde ont été bénéfique et d'un grand apport. Cela nous a permis d'acquérir des connaissances à travers des notions telles que la plasticité cérébrale, la mémoire ou encore la motivation. Ils nous ont surtout permis de mieux comprendre les enjeux du bilinguisme et l'intérêts de prendre en compte les langues d'origines des EANA.

Enfin, nous avons choisi pour le Master 2 un enseignement de sémiotique générale que nous avons volontairement choisi en prévision de la séquence conte que nous allions aborder lors du stage de Master 2. L'objectif principal de cette discipline était d'implanter les bases épistémologiques en sémiotique en s'appuyant sur deux genres de l'oralité : le conte et le mythe. Durant ce cours, nous avons donc vu, dans un premier temps quelques repères historiques de la sémiotique avec de grands auteurs tels que F. de Saussure, L. Hjelmslev et A. J. Greimas, et ensuite nous avons étudié la morphologie du conte selon V. Propp avant de passer à l'analyse de certains contes merveilleux tout en essayant de faire un parallèle avec le mythe (mythe d'Œdipe). Cela nous a permis de mobiliser nos connaissances en la matière mais surtout de les approfondir.

Toutes ces connaissances antérieures nous ont permis de ne pas nous retrouver démunis face aux apprenants lors de ce stage. La variété des enseignements reçus due à l'interdisciplinarité de la didactique des langues, a contribué à élargir nos champs de connaissance. Ces diverses formations nous ont dotée de connaissances théoriques non négligeables afin de mieux appréhender ce stage, c'est également le cas de nos expériences passées.

3.2.3. Les expériences antérieures au stage

3.2.3.1. Animatrice en accueil de loisirs

Toutes les expériences formelles ou informelles ont influé dans notre manière d'être ou d'enseigner durant ce stage. Notre expérience en tant qu'animatrice en accueil de loisirs nous a beaucoup apporté. Nous y avons acquis de solides aptitudes pédagogiques telles que la capacité d'écoute, de partage et de patience. Cela nous a également permis de mieux appréhender la gestion du groupe lors de ce stage et de mieux asseoir notre autorité. En Centre de Loisirs, les animateurs adoptent très fréquemment l'organisation en ateliers, où circulent de petits groupes d'enfants. Nous avons souvent utilisé cette organisation en petit comité surtout avec les grands débutants. Il favorise le travail et l'épanouissement des élèves. Les périodes de préparation et de réunion avec le personnel pédagogique ont contribué à développer nos compétences relatives au travail d'équipe. Nous devons mettre en place des projets et élaborer diverses activités en fonctions d'objectifs précis.

Tout ce savoir-faire acquis représente pour nous un réservoir d'idées important dans lequel nous avons puisé autant que nécessaire.

3.2.3.2. Les classes d'applications et le stage pratique du Master 1 ADFLES

Les classes d'applications à l'Alliance française à Toulouse et au DEFLE effectué au cours de notre formation en Master 1 nous ont permis de comprendre l'importance de l'observation. Elle constitue un outil de construction de l'apprentissage puisqu'elle se fonde

sur le parcours d'enseignement de l'enseignant observé, en vue d'une recherche d'amélioration de ce même parcours. L'observation nous a permis de bénéficier d'une place privilégiée pour observer à la fois tous les interactants d'un cours. Elle a également été formatrice dans le sens où observer nous a permis de voir ce qui peut être efficace ou non dans un cours, et ainsi de relever les attitudes et les stratégies des différents apprenants. En bref, l'observation est nécessaire, que ce soit lors de la formation ou en parallèle avec une activité d'enseignement pour toujours enrichir ses pratiques enseignantes.

Par ailleurs, notre expérience lors du stage pratique que nous avons effectué au cours du Master1 ADFLES, nous a permis de mieux comprendre les enjeux et les difficultés de la profession auquel on se destine. Nous avons pu avoir un aperçu du contexte et des pratiques d'enseignement, en effet, dès la fin de ce stage nous nous projetions dans un prolongement de celui-ci en réitérant notre expérience dans le même lieu.

3.2.3..3. Les expériences informelles

Il nous paraît essentiel d'aborder ces expériences de la vie enrichissantes mais qui ne figurent pas sur le *curriculum vitae*. Nous avons souvent eu l'occasion de mettre en pratique des savoirs acquis lors de notre formation en FLE. C'est le cas de la méthode verbo-tonale que nous avons souvent utilisé pour corriger certains membres de notre entourage. Cette méthode nécessite un entraînement régulier et demande une maîtrise accrue pour un résultat optimal. C'est pourquoi il nous semble que cette expérience « informelle » contribue à enrichir nos connaissances et à développer nos compétences en matière de correction phonétique.

D'autre part le rôle de mère de famille nous confère un certain degré de maturité et une prise de recul qui permet de mieux gérer la posture enseignante. L'éducation de deux enfants implique un certain sens des responsabilités et parfois des prises de décisions importantes. Tout comme la gestion de la classe à laquelle nous avons fait face lors de ce stage, la gestion de deux enfants nécessite d'être organisée et d'imposer des règles.

De la même manière, les différents cours de soutien scolaire que nous avons dispensé à des membres de notre entourage, notamment à des adolescents, nous ont permis de mieux connaître ce public. Cela a été également l'occasion de développer nos compétences

pédagogiques. Nous avons pu, entre autres leur enseigner divers stratégies et méthodes pour une meilleure gestion de leur travail.

Conclusion

Nous clôturons nos études universitaires par une expérience enrichissante tant professionnellement qu'humainement. C'est d'ailleurs, à notre sens, tout ce qui fait l'intérêt de l'enseignement du FLE. Ce mémoire, qui rend compte de cette expérience, souligne le problème de l'hétérogénéité et de sa gestion en classe de FLE et propose d'identifier quelques leviers permettant de transformer cette hétérogénéité en moteur d'enseignement.

Notre travail d'investigation sur le terrain et notre analyse lors de ce stage ont été l'occasion, dans un premier temps, de mettre en lumière les difficultés liées à l'enseignement / apprentissage du FLE/FLS en UPE2A. En effet, les observations et les enquêtes que nous avons mené ont contribué à mieux cerner les besoins des EANA et celui des enseignants. Nous avons pu y apporter des éléments de réponse grâce à notre propre pratique. Nous pensons, en effet, que l'hétérogénéité d'une classe ne doit pas constituer un obstacle pour l'enseignant, mais bien au contraire, l'enseignant doit se saisir des différences des élèves et de leurs acquis pour organiser au mieux son enseignement.

Cette conclusion porte donc, d'une part, sur la pédagogie différenciée, qui nous a permis de considérer chaque élève avec ses acquis et d'essayer d'élever son niveau. Nous avons, pour cela, varié les supports pédagogiques et nous les avons adaptés afin que chaque élève y trouve son compte. Nous avons pour cela privilégié le travail oral en attachant une importance à la langue d'origine des élèves. Elle a été au centre de la pédagogie de l'inclusion dont on s'est inspirée dans la mesure où elle permet de mettre sur un pied d'égalité tous les EANA, de les valoriser. Elle représente une véritable source de motivation propice aux apprentissages. En témoignent d'ailleurs les nombreux travaux relatifs au bilinguisme et à l'importance de la langue d'origine des élèves, mentionnés dans ce mémoire, dont les enseignants d'UPE2A doivent, à notre sens, absolument se saisir afin de mieux cibler les besoins des EANA.

Notre conclusion porte, d'autre part, sur la mise à profit des notions abordées dans la plupart des enseignements, en didactique du FLE-FLS, en conception de matériel didactique notamment. Nous avons, en effet, proposé un exemple concret de support et d'exploitation

pédagogique permettant à l'enseignant d'utiliser la langue d'origine des élèves. Il s'agit du conte qui constitue un outil remarquable et qui permet de faire travailler toutes les compétences des élèves. Il répond, par là-même, aux objectifs de la pédagogie différenciée par la richesse et la variété des exploitations qu'il offre. Il répond également aux objectifs de la pédagogie de l'inclusion dans la mesure où l'on s'intéresse à l'élève, à sa culture et à sa langue d'origine. Dès lors, le CD audio, dans lequel ont participé tous les élèves en lisant des contes de Charles Perrault traduits dans leur langue d'origine y contribue selon nous. Ce CD est également un outil précieux pour l'enseignant qui pourra le réexploiter à d'autres fins. Cette démarche de contribution, grâce entre autres à l'élaboration et à la conception d'outils et de supports pédagogiques, à destination des enseignants était, en effet, notre priorité.

C'est pourquoi nous souhaitons finalement continuer dans cette voie. Le travail avec un public allophone en UPE2A demande certes de la patience mais il est pour nous très intéressant et dans une certaine mesure gratifiant. Il constitue une richesse tant du point de vue de l'humain que du professionnel.

Bibliographie

Auger, N. (2007). « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion », *Le français aujourd'hui* (n° 158), p. 76-83, dernière consultation le 10 juillet 2016, www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-76.htm.

Auger, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris, Editions des archives contemporaines.

Beckers, J. (1999) *Réformer la formation initiale des enseignants les enseignements dégagés des paradigmes de formation*, *C I F E N* (Centre interfacultaire de formation des enseignants), *Bulletin* n°6, dernière consultation le 15 juillet 2016, <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/21386/1/R%C3%A9former%20la%20formation%20initiale.pdf>.

Bérard E. (1991). *L'Approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris, Clé International.

Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*, trad. fr. de T. Carlier. Paris, Robert Laffont.

Billiez, J. (2011). « Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : oui mais comment ? », *L'Autre* (volume 12), p145-152.

Candelier, M. (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, collection « Des sociétés ».

Castellotti V., (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, Clé International.

Castellotti, V., Moore, D. (2011). « Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire ». *Babylonia* n° 1, p29-33. Dernière consultation le 25 juillet 2016, http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-1/Baby2011_1castellotti_moore.pdf.

Charmeux, E. (2007). « L'homogénéité du groupe classe : un rêve absurde et dangereux ? », *Cahiers pédagogiques*, Dossier n°454 « Enseigner en classe hétérogène », dernière consultation le 15 juin 2016, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-homogeneite-du-groupe-classe-un-reve-absurde-et-dangereux>.

Chnane-Davin, F., Cuq, J.-P. (2009). « Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés ». *Actes du Colloque Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*, IUFM Nord-Pas de Calais (tome 1). Calais, IUFM Nord-Pas-de-Calais, p. 215-222, Dernière consultation le 6 août 2016, http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/215-222_CHNANE-CUQ_Tome1.pdf.

Chnane-Davin, F. (2008). « Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques », in Chiss (éd.), *Immigration, École et Didactique du français*. Paris, Didier, p. 21-61.

Clerc, S. (2008a). « Les langues-cultures. Pour des approches interlinguistiques des langues des élèves nouvellement arrivés en France ». *Ville-Ecole-Intégration* n°153.

Clerc, S. (2008b). « Le conte en classe d'accueil, support de développement des compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles ». *Tréma* (numéro 30), p. 19-29. Dernière consultation le 29 juillet 2016, <http://trema.revues.org/126>.

Cuq J.-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.

Cornea, C. (2010). « Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE ». *Le français de demain : Enjeux éducatifs et professionnels Colloque international 28-30 octobre 2010 Sofia*. Sofia, CREFECO, p. 102-113. Dernière consultation le 20 août 2016, http://crefec.org/fr_version/pages/8@Cornea.pdf.

Denisse, M., Lauginie, A. (2015) *Il était une fois des contes. Histoires à lire, à dire, à raconter*. Grenoble, PUG, Collection « à lire, à dire ».

Dubet F., Martucelli D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris, Albin Michel.

Guedat- Bittighofer, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Nantes, Nantes.

Ibn Khaldun, *Discours sur l'histoire universelle*, trad. fr. de V. Monteil, 3 vol., Beyrouth, Thesaurus, 1967.

Papillon X. (2003). *Gérer la classe : une compétence à développer*. Lyon, Chronique Sociale.

Paquay, L., Wagner, M.-C. (1996). « Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation », in Paquay L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud P. (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, p. 153-179.

Piaget, J., Inhelder, B. (1966). *La Psychologie de l'enfant*. Paris, PUF.

Porcher L., (2002). « L'humour comme le tango : une pensée triste qui se danse... ». *Le Français dans le monde : Recherches et Applications, Humour et enseignement des langues*, juillet, numéro spécial, p. 48-53.

Porcher L., (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Hachette.

Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris, L'Harmattan.

Safourcade, S. (2011). « Les pratiques enseignantes au collège ». *Recherches & éducations* (1 | 2e trimestre). Dernière consultation le 6 juillet 2016, <http://rechercheseducations.revues.org/78>.

Spaëth V., (2008). « Le français “ langue de scolarisation ” et les disciplines scolaires », in J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français*. Paris, Éditions Didier, Collection « Didactique des langues ».

Suchaut, B. (2007). « Le meilleur compromis pour tous ». *Cahiers Pédagogiques* (numéro 454), p.18-19.

Tagliante, C. (2006). « L'évaluation et le Cadre européen commun de référence », *Le Français dans le monde : Recherches et Applications* (numéro 344). Paris, Clé International.

Weber,A., De Peretti, A. (1983). *Pédagogie différenciée*, Module 6, Paris, INRP, p. 279.

Verdhelan-Bourgade, M. (2002). *Le Français langue de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris, PUF.

Vygotsky, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'Enseignant, un passeur culturel*. Paris, ESF, collection « Pratiques et enjeux pédagogiques ».

Zakhartchouk, J.-M. (2015). *Enseigner en classes hétérogènes*,Paris, Les cahiers, collection « Pédagogies ».

Textes officiels

Ministère de l'Éducation nationale (2002a). Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002, Bulletin officiel spécial n°10, « Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage ». Dernière consultation le 16 juin 2016 <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201121C.htm>.

Ministère de l'Éducation nationale (2002b). Circulaire n° 2015-085 du 3 juin 2015, Bulletin officiel n° 23. « Circulaire de rentrée 2015 ». Dernière consultation le 15 juin 2016, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301.

Ministère de l'Éducation nationale (2012). Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, Bulletin officiel n°37, « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ». Dernière consultation le 15 juin 2016, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536.

Ministère de l'Éducation nationale (2015). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

« Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) ». Dernière consultation le 20 juin 2016, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708.

Sitographie

Billières, M. *Au son du FLE*, blog en ligne, dernière consultation le 17 août 2015, <http://www.verbotonale-phonetique.com/methodologie-et-linguistique>.

CASNAV de Toulouse, site officiel, dernière consultation le 25 juillet 2016, <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/>.

Conseil de l'Europe (2001), Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Dernière consultation le 10 juillet 2016, http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

Candelier, M. (coord.) *et al.* (2007). CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Graz : Centre européen pour les langues vivantes, Dernière consultation le 15 août 2016 http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf

Cours

SLFL19X du DU FLES : Introduction à la didactique et aux méthodologies d'enseignement des langues étrangères. (O. Théophanous).

SLFL23X du DU FLES : Sélection de matériel, planification d'un cours FLES (L. Vialettes-Basmoreau, O. Théophanous).

SL01141X du Master 1 ADFLES : Apprentissage et Cognition 1 (B. Köpke).

SL01241X du Master 1 ADFLES : Apprentissage de la modalité écrite (C. Soum).

SL01143X du Master 1 ADFLES : Phonétique corrective (M. Billières).

Glossaire des sigles

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration

CARAP : Cadre de Référence des Approches Plurielles

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CELV : Centre Européen de Langues Vivantes

CEFISEM : Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants

CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques

DELF : Diplôme d'Études en Langue Française

EANA : Élèves Allophones Nouvellement Arrivés

ENAF : Élèves Nouvellement Arrivés en France

EFIV : Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs

FLE : Français Langue Étrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

FLSCO : Français Langue de SColarisation

IA : Inspecteur d'Académie

IPR : Inspecteur Pédagogique Régional

HSE : Heure Spécifique d'Enseignement

NSA : Non Scolarisé Antérieurement

OEPRE : Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Élèves

PEP : Pupilles de l'Enseignement Public

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

ANNEXES

Annexe 1

Compte rendu du conseil de classe de l'UPE2A du collège Berthelot du 14/03/2016

En présence de :

Hélène Dugros, professeur de FLE ;

Yves Benadhira, professeur de FLE et de musique ;

Mr Chevalier, chef d'établissement ;

Mme Serres, Conseillère principale d'éducation ;

Et Santina Avdiu, déléguée de classe

Déroulement :

H.Dugros intervient en dressant un avis général du groupe classe. Elle évoque un relâchement général par rapport au premier trimestre. Le travail à la maison n'est pas réalisé et un fort absentéisme gêne le bon déroulement de la classe. Elle évoque un essoufflement qui à cette période de l'année est assez fréquent. Toutefois, les enseignants des autres disciplines font état du même problème. H.Dugros invoque également les difficultés d'organisation dues aux emplois du temps en UPE2A. Néanmoins, elle met en avant la bonne entente et l'entraide dans la classe. En conclusion, Les attentes de l'enseignante sont : une présence régulière, le travail à la maison réalisé et éviter l'oubli du matériel.

Y.Benhadira prend ensuite la parole. Il évoque les problèmes de lenteur des élèves pas forcément liés à la barrière de la langue. Cela engendre, selon lui, de nombreuses répétitions mais aussi de la perte de temps. Heureusement, des élèves moteurs participent activement et entraînent leurs camarades.

A la suite de cette mise au point, débute le compte rendu de chaque élève. Santina est sollicitée également par les interlocuteurs présents si besoin.

Téodora (6°1) Elle a de la bonne volonté et un réel souci de bien faire. Elle a envie de travailler. Toutefois un absentéisme fréquent avec des problèmes de transport sont exposés. Elle doit fournir un effort supplémentaire pour se rendre au collège ou qu'elle fasse l'effort de rattraper les cours manqués. L'année prochaine, ils envisagent pour elle une sixième dans son collège de secteur.

Santina (6°4) Elle fournit beaucoup d'effort et participe. Toutefois, elle manque des cours dans les matières interdisciplinaires. En ce qui concerne le reste des matières c'est satisfaisant. Si elle progresse et si le niveau est correct une cinquième est envisagée sinon une seconde sixième est envisagée.

Youssef (5°2) Dans les autres matières il est très dissipé : il s'amuse et bavarde en permanence. Dans la classe UPE2A il a un bon comportement. La CPE affirme qu'il a des difficultés dans sa relation avec les autres. Hélène évoque une rencontre prochaine avec ses parents. Elle a noté pour sa part, des difficultés au niveau de la méthodologie, elle envisage de le reprendre dans ses cours. Il doit faire des efforts pour changer de comportement.

Jessica (5°3) elle obtient les félicitations. C'est une élève attentive et qui fournit un travail exemplaire. Elle obtient une excellente moyenne générale.

Antonina (4°1) En FLE et en langues le travail est correct. En mathématique l'enseignant n'est pas satisfait de son travail. Elle va faire 3h d'anglais. La CPE évoque des mauvais comportements, elle traîne dans les couloirs, se cache avec ses camarades. H.Dugros l'encourage à ne pas fuir face aux difficultés.

AFAF (4°1) Pour l'enseignante d'UPE2A c'est très satisfaisant. Le trimestre est excellent, elle obtient les félicitations.

Rachelle (4°1) Décrite comme sérieuse, elle fournit des efforts, participe activement. Néanmoins elle a des difficultés de compréhension et beaucoup d'absentéisme. Elle acquiert des méthodes, elle a conscience de ses difficultés qu'elle a su palier. Elle peut envisager une troisième prépa pro.

Michelle (4°1) Ses progrès en français étaient très laborieux au début. Elle ne fournit aucun travail en classe ordinaire. Y.Benhadira évoquent des bavardages fréquents avec Antonina.

Diyar (4°4) Un équipe éducative est envisagée prochainement. Il fournit des efforts et s'investit mais les progrès sont presque inexistant. Il faut qu'il fournisse plus de travail personnel. Une éventuelle prépa pro est envisagé ou CAP prioritaire restauration mais sans conviction.

Boyko (4°4) Il n'a pas très envie de travailler et des absences répétées rendent difficile l'apprentissage de la langue. Il commence à entrer dans la lecture. L'année prochaine il reste en quatrième et en UPE2A.

Anas (3°2) Son trimestre est satisfaisant .Il envisage une seconde électrotechnique. Les enseignants de maths et physique sont d'accord. Il obtient les compliments.

Akram (3°3) Le trimestre est très insuffisant. Son idée de projet d'informaticien est difficilement envisageable car son dossier n'est pas présentable pour le BAC PRO. Il faut absolument qu'il se mette au travail.

Rakibul (3°1) Dans son cas, de l'absentéisme et des retards quasi répétitifs sont soulignés. Son projet de CAP peinture prioritaire est réaliste mais inenvisageable avec ses notes actuelles. Il faut absolument qu'il se mette au travail.

Ivona (3°1) Elle fait des efforts et montre une bonne volonté. Ses progrès sont lents mais elle est assidue et montre une réelle motivation. Elle a pour projet d'intégrer une école de coiffure ou d'esthéticienne. Elle peut être maintenue en UPE2A l'année prochaine ou un CAP prioritaire est possible également.

Vensi (3°1) Il fait des efforts. Son niveau de langue est faible mais il essaie. Il peut rester en UPE2A l'année prochaine ou un CAP prioritaire est possible.

Dorcac (3°2) elle s'essouffle .Difficulté dans son projet d'orientation (coiffure) car son père s'y oppose.

Annexe 2

Questionnaire à destination des enseignants d'UPE2A du Midi-Pyrénées

Les enseignants d'UPE2A second degré

questionnaire sur les pratiques enseignantes dans les dispositifs UPE2A de la région Midi-Pyrénées

1. Quel poste occupez-vous aujourd'hui?

Une seule réponse possible.

- professeur de FLE titulaire
 professeur de FLE vacataire

2. Si vous êtes professeur titulaire, quelle discipline enseignez-vous?

Une seule réponse possible.

- lettres
 langues
 histoire
 autres

3. êtes-vous à temps complet ou à temps partiel?

Une seule réponse possible.

- temps complet
 temps partiel

4. En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement de FLE possédez-vous au total?

Plusieurs réponses possibles.

- moins de 5 ans
 de 5 à 10 ans
 de 11 à 15 ans
 de 16 à 20 ans

5. avez-vous une formation en FLE ?

Une seule réponse possible.

- Diplôme universitaire FLE ou Licence complément FLE
 certification au CASNAV
 autre
 pas de formation

6. quel est l'effectif de votre classe à ce jour ?

Une seule réponse possible.

- 10 élèves
- entre 11 et 15 élèves
- entre 16 et 20 élèves
- plus de 20 élèves

7. Quel rapport avez-vous avec vos collègues enseignants dans l'établissement où vous intervenez ?

.....

.....

.....

.....

.....

8. Parlez-vous d'autres langues ?

.....

9. Si oui, les utilisez-vous en classe pour vous faire comprendre ?

Une seule réponse possible.

- oui
- non

10. Autorisez-vous vos élèves à utiliser leurs langues maternelles en classe ?

Une seule réponse possible.

- oui
- non

11. Participez-vous aux stages du CASNAV ?

Une seule réponse possible.

- OUI
- NON

12. Si oui, en êtes-vous satisfaits ?

Une seule réponse possible.

- oui
- non

13. Quelles sont les difficultés (si vous en avez) que vous rencontrez dans votre poste actuel?

.....
.....
.....
.....
.....

14. Avez-vous des propositions de remédiation?

.....
.....
.....
.....
.....

15. Avez-vous autre chose à rajouter concernant votre poste?

.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 3

Réponses du questionnaire

nadia.darkaouikhoulali@gmail.com

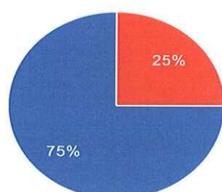
Modifier ce formulaire

25 réponses

Publier les données analytiques

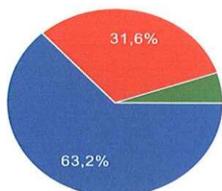
Résumé

Quel poste occupez-vous aujourd'hui?



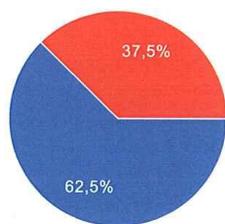
professeur de FLE titulaire	18	75 %
professeur de FLE vacataire	6	25 %

Si vous êtes professeur titulaire, quelle discipline enseignez-vous?

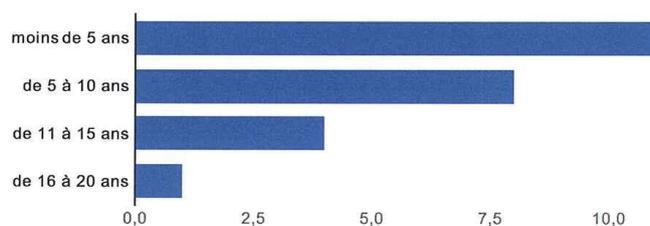


lettres	12	63.2 %
langues	6	31.6 %
histoire	0	0 %
autres	1	5.3 %

êtes-vous à temps complet ou à temps partiel?

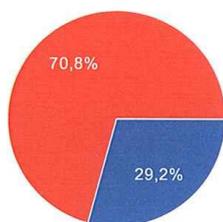


En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement de FLE possédez-vous au total?



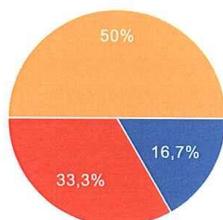
moins de 5 ans	11	45,8 %
de 5 à 10 ans	8	33,3 %
de 11 à 15 ans	4	16,7 %
de 16 à 20 ans	1	4,2 %

avez-vous une formation en FLE ?



Diplôme universitaire FLE ou Licence complément FLE	7	29,2 %
certification au CASNAV	17	70,8 %
autre	0	0 %
pas de formation	0	0 %

quel est l'effectif de votre classe à ce jour ?



entre 11 et 15 élèves	8	33,3 %
entre 16 et 20 élèves	12	50 %
plus de 20 élèves	0	0 %

Quel rapport avez-vous avec vos collègues enseignants dans l'établissement où vous intervenez ?

manque de temps

bons rapports mais pédagogie pas toujours différenciée dans les classes

Très bons rapports

BIEN

Très bon

Cordiaux : échange sur la situation des élèves.

très bon rapport, la communication est importante

La communication avec tous les autres enseignants est très importante sur un poste en UPE2A. Elle se fait essentiellement dans l'informel. Être souriante, flexible, à l'écoute et rassurante est capital pour assurer un bon suivi des élève et négocier des aménagements.

TRES BIEN

Echanges, à propos des élèves tout au long de l'année, mise en place de fonctionnements spécifiques, travail en collaboration

Peu de contact, d'échange, à quelques rares exceptions près. Aucun temps de concertation en dehors des cours

de bons rapports. je fais le lien en permanence avec eux.

Très bons

bons

Rapport cordial

bon rapport, bonne communication au sujet des élèves FLE

Plutôt bon

Bon rapport.

Très bons rapports, échanges d'informations et suivi des élèves fréquents, et peu formalisés. Beaucoup de bonne volonté chez la plupart. Un certain désintérêt de quelques rares collègues.

Collaboratifs. Solidaires.

Très bonne car je suis aussi professeur de français depuis 5 ans dans cet

établissement !

Un bon rapport

c'est la première année où il y a une classe UPE2A dans le collège. Je ne suis pas inclus dans leurs projets cette-année. J'ai des relations de bon "voisinage".

Excellent , très bonne intégration des élèves et suivi en classe ordinaire

Parlez-vous d'autres langues?

oui

anglais

l'anglais

anglais et espagnol basiques

Allemand (C1), Anglais (B1), Espagnol (A2)

Anglais

espagnol

Anglais, espagnol, quelques mots dans d'autres langues

oui l'anglais et l'espagnol

italien, anglais, polonais

OUI

anglais espagnol - latin grec ancien

Anglais, espagnol

l'anglais

oui, 2 autres langues

anglais, allemand, espagnol

Oui

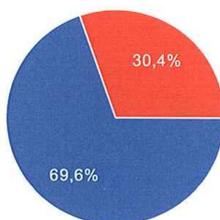
Espagnol - Anglais

Celles étudiées dans le cursus scolaire (anglais, allemand, initiation au japonais).

Oui

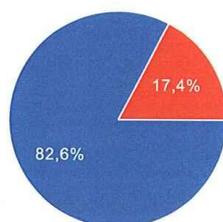
italien. espagnol. anglais

Si oui, les utilisez-vous en classe pour vous faire comprendre?



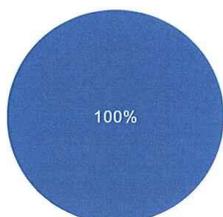
oui	16	69.6 %
non	7	30.4 %

Autorisez-vous vos élèves à utiliser leurs langues maternelles en classe ?



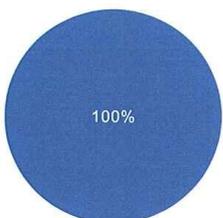
oui 19 82.6 %
non 4 17.4 %

Participez-vous aux stages du CASNAV ?



OUI 24 100 %
NON 0 0 %

Si oui, en êtes-vous satisfaits?



oui 24 100 %
non 0 0 %

Quelles sont les difficultés (si vous en avez) que vous rencontrez dans votre poste actuel?

élèves NSA, effectif, emploi du temps différenciés des élèves, orientation, lien avec les familles

gestion de l'hétérogénéité, surtout des niveaux (élèves non lecteurs à élèves voulant intégrer une 2nde générale)

Hétérogénéité des classes, NSA

jongler avec des niveaux différents

Absentéisme des élèves.

Trop grande différence d'âge & de besoins entre les élèves du même groupe.

Difficulté à composer avec tous.

gérer l'hétérogénéité : élève non scolarisé antérieurement notamment à qui il faut apprendre à lire et à écrire

Gros effectifs, diminutions des horaires, seule dans le département.

Grande hétérogénéité tant au niveau scolaire qu'au niveau culturel et social

l'organisation du dispositif sur seulement 12h

cohésion d'équipe dans le lien avec les familles

nombre d'élèves et hétérogénéité

Les inclusions en classes ordinaires ne sont pas aisées à mettre en place car le lycée n'a pas prévu de classe de rattachement dès le début de l'année scolaire et les 3/4 des élèves ont un niveau alpha ou post alpha ce qui renforce la problématique.

matériel (pas de salle équipée)

Le manque d'heures en maths. Difficultés à intégrer les non lecteurs

La gestion des arrivées tout au long de l'année et donc un gros écart de niveaux entre beaucoup d'élèves qui ont tous un profil différent.

Présence d'élèves très peu scolarisés, sachant peu lire et écrire, voire pas du tout pour un élève. Ce sont des élèves pour lesquels je ne suis pas bien outillé, qui ne peuvent pas fonctionner avec un peu d'autonomie, comme les autres, et qui ne peuvent absolument pas, même lorsqu'ils comprennent le français oral, suivre en classe d'inclusion.

L'accueil et l'orientation des élèves NSA -notamment l'enseignement de la lecture et de l'écriture articulé aux enjeux d'orientation pour ceux âgés de 16 ans.

La situation des élèves mineurs isolés placés dans des familles d'accueil et quand cela se passe mal !

L'hétérogénéité des élèves

1 groupe d'élèves syriens public Non Scolarisé Analphabète et très peu scolarisé. avec d'autres élèves étrangers mais scolarisés. donc classe très hétérogène!

Difficultés d'implication des parents syriens, eux-mêmes en situation difficile.

hétérogénéité des niveaux des apprenants et arrivées constantes sur l'année scolaire

Avez-vous des propositions de remédiation?

Non

non

des dispositifs vraiment limités à 15 élèves serait un bon début

Créer des UPE2A supplémentaires

Etre à temps plein en FLE et création de poste supplémentaire

un poste sur temps complet et un assistant pédagogique

Aider les collègues à prendre conscience de la nécessité d'aller vers les familles, qui d'elles-mêmes ne viendront pas facilement vers le collège.

oui mais le lycée manque de moyens

création de classe pour les NSA

La création de groupes de niveaux, au moins deux.

Augmenter le nombre de classes type NSA sur Toulouse. Diminuer les effectifs maximum atteints (environ 18 élèves). Prévoir systématiquement deux ans de présence en UPE2A pour ces élèves. Accorder plus d'heures aux dispositifs UPE2A

(revenir à 18 h, et tout au moins à 15 h) pour permettre de recevoir davantage ces élèves, les autres étant en partie en classe d'inclusion lorsqu'ils ont acquis les bases de français suffisantes. On pourrait par exemple accorder 1 heure hebdomadaire supplémentaire à l'UPE2A par groupe de 2 élèves "PSA" (Peu Scolarisés Antérieurement) et 1 heure sup par élève NSA (au minimum)

Travail en groupe

J'ai accepté une stagiaire en M1 FLE, sa collaboration a été précieuse pour gérer les différents niveaux ainsi que ses propositions de séances pédagogiques. J'ai organisé la classe en différents groupes et donc j'avais les élèves en petits groupes c'est beaucoup plus efficace pour travailler.

Avez-vous autre chose à rajouter concernant votre poste ?

non

Manque de communication, désorganisation totale dans mon collège, ce qui est compliqué quand on est prof de FLE et qu'on doit justement faire le lien entre les élèves et tous les acteurs du collège. NB : Pb pour la question sur la formation : on ne peut cocher qu'une réponse. Quant à moi, j'ai un DU de FLE, la certification de FLE/FLS et je suis en train de faire un M2 de FLE.

C'est un poste passionnant mais fatigant tant il y a de choses à gérer.

Concernant le métier en général qui relève de l'enseignement adapté : essentiel de conserver des effectifs non supérieurs à 15 pour assurer les conditions minimum d'un enseignement et d'un apprentissage de qualité dans un contexte si hétérogène.

spécificité : les élèves viennent de au moins 5 établissements différents.

L'inclusion selon laquelle les élèves participe à quelques cours dans leur classe de rattachement empêche non seulement d'avoir un cours suivi en classe de FLE mais également un cours suivi dans la classe dans laquelle l'élève est censé être inclus. D'autre part, 12h hebdomadaire s'avèrent souvent insuffisantes pour ces élèves qui parfois cherchent à renouer avec l'institution scolaire qu'ils avaient laissée depuis parfois plusieurs années.

problème pour remédier aux mathématiques car ce n'est pas prévu et souvent trop difficile en classe ordinaire

NON

C'est un poste très enrichissant.

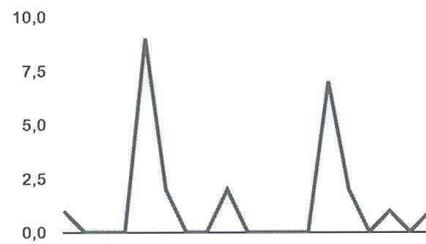
C'est très intéressant. Les relations avec les élèves y sont très chaleureuses. Ce type de dispositif vérifie la règle (que certains que je crois malhonnêtes intellectuellement prétendent contredire) qui est qu'avec des effectifs moindres, on travaille mieux, on est plus efficace, les élèves sont plus motivés, et tous, profs et élèves, sont plus heureux et envisagent l'avenir (et le présent) avec plus d'optimisme et d'appétit. Alors qu'on fait sans cesse l'expérience, dans les classes à 28 : D'avoir à traîner des élèves démotivés parce qu'ils ne trouvent pas leur compte; de s'épuiser avec un rendement très faible (à part avec les élèves qui de toute façon avancent tout seuls - c'est à dire le plus souvent grâce à leur milieu familial); et d'avoir souvent des

conflits avec les élèves dits "difficiles". Il y a là, plus qu'une question d'économie, une question de philosophie de vie : stress, pression, échec, sentiments d'urgence... ou détente, plaisir de vivre et travailler ensemble, meilleure réussite, optimisme...

la création d'autres classes pour des élèves profil NSA, nous facilitera le travail.

La précarité de l'emploi! pas top! et le salaire trop bas pour le travail effectué. Des formations pour public NSA serait un plus.

Nombre de réponses quotidiennes



Annexe 4

Entretien par email avec Hélène Dugros

Questionnaire¹

1/ Peut tu me décrire ton parcours scolaire et professionnel ?

J'ai beaucoup chang e d'écoles quand j'étais enfant et ai passé notamment deux ans en Nouvelle Calédonie. Parcours sans aucune originalité : Bac S spécialité S, deux ans de prépa littéraire, licence de Lettres Modernes, et FLE, maîtrise de Lettres Modernes, CAPES de Lettres Modernes, diplôme en langue anglaise, certification en FLS, certification pour enseigner auprès d'élèves en situation de handicap (2CASH). Entre autres petits boulots, j'ai enseigné le FLE auprès d'élèves espagnols et anglais l' ete quand j'étais étudiante. Après le CAPES et mon année de stage, j'ai enseigné 2 ans le français en classe ordinaire en collège et lycée. Cela fait 10 ans que j'enseigne le FLE FLS (dans 2 collèges différents). En 13 ans, j'ai enseigné le français sur tous les niveaux de classe sauf en terminale.

2/Pourquoi avoir choisi le FLE ?

à l'issue de mon année de maîtrise que j'ai passée en Ecosse je voulais travailler à l'étranger, j'avais envie de voyager. J'ai commencé à faire du FLE et ai eu mon CAPES en même temps et j'ai finalement choisi de rester en France pour des raisons familiales. Dès que j'ai appris qu'il existait des classes d'accueil en France et qu'on pouvait donc enseigner le FLE en France, j'ai postulé pour ce genre de poste.

J'aime enseigner le français en classe ordinaire mais je préfère enseigner le FLE FLS pour plusieurs raisons : j'aime le contact avec les familles, j'aime le travail en partenariat et il y a encore davantage de travail en partenariat quand on enseigne le FLE (c'est le cas aussi pour les élèves en situation de handicap, c'est autre chose que je pourrais faire aussi),

J'aime travailler en projet et c'est plus facile en FLE (c'est d'ailleurs même une nécessité à mon avis) parce qu'on a une marge de liberté un peu plus grande au niveau du programme.

J'aime travailler avec moins d'élèves qu'en classe ordinaire et sur plus d'heures parce qu'on connaît mieux les élèves.

J'aime travailler avec mes collègues de FLE, c'est très riche, très dynamisant.

C'est très gratifiant de voir ses élèves progresser en si peu de temps. J'aime surtout la lumière qui s'allume dans les yeux des élèves quand tout d'un coup ils comprennent alors même que parfois ils ne peuvent pas encore s'exprimer. J'aime cette connivence, cette complicité qu'on a avec eux à ce

¹ Ce questionnaire a été envoyé par email à Hélène Dugros au mois de Mars. Dans cette annexe figurent ses réponses telles qu'elle les a renvoyées.

moment-là : on arrive à se comprendre alors même qu'on ne parle pas la même langue. Et leur gratitude aussi qui se lit dans les yeux de certains élèves. Je me souviens de toutes ces lumières. Ça n'a pas lieu systématiquement mais assez souvent.

Enfin j'apprends beaucoup dans mon métier et aucune année ne se ressemble.

3/Qu'as tu pensé de ta formation FLE ? Bénéfique ou non ? Pourquoi ?

Bénéfique mais j'ai surtout appris le métier en formation continue (formation du CASNAV). Je n'ai pas poursuivi mes études universitaires de FLE assez longtemps pour pouvoir me prononcer. J'ai appris sur le tas et ai acquis des connaissances universitaires au CASNAV.

4/ Pourquoi avoir choisi de travailler au collège avec un public adolescent ?

J'aime travailler avec les jeunes même si cela demande beaucoup d'énergie mais peut-être qu'un jour je me tournerai vers d'autres publics.

5/ Utilises-tu une méthodologie particulière ?

L'éclectisme pédagogique !

- approches communicatives et perspective actionnelle
- pédagogie de projet, mise en situation problème :
- pour la langue : approche inductive, parfois enseignement explicite, parfois comparaison des langues, sans oublier tout le travail de systématisation toujours dans une approche communicative...

- Pour la compréhension des écrits et la production écrite, ou même la compréhension orale, petit à petit, j'utilise d'abord les techniques du FLE à partir de méthodes et de documents authentiques puis petit à petit je fais comme on pratique en cours de français langue maternelle. Par exemple, impressions de lecture, émission d'hypothèses de lecture, retour au texte pour valider ou infirmer les hypothèses, synthèse.

- Importance de la métacognition aussi : pourquoi, comment on fait...
- Je m'essaie à quelques techniques de pédagogie institutionnelle et coopérative
- Je m'appuie sur le jeu, le théâtre, les ateliers d'écriture, les TICE (

Ma progression se fait en spirale : par exemple j'aborde le genre et le nombre dès la première séquence sur les présentations, puis y reviens au moment du portrait en complexifiant l'entrée puis y reviens encore à partir de l'alimentation. Avec les avancés, j'en profite pour travailler le partitif, avec les nouveaux arrivés, je ne travaille que sur le genre.

- Pour gérer l'hétérogénéité, je choisis un thème commun que je décline.

En bilan, ce que j'essaie de faire, c'est d'aider les élèves à faire des transferts d'une langue à l'autre. Je m'appuie sur ce qu'ils vivent (chez eux et ce qu'on vit ensemble en classe), ce qu'ils savent et tâche de les aider à organiser leurs connaissances, à les systématiser. Je leur propose beaucoup de sorties et de rencontres pour favoriser leur acculturation, leur intégration et la motivation de certains...

En tout cas, c'est ce que j'essaie de faire et c'est ce qui apparaît comme une nécessité, voire une urgence.

6/ Quels sont les points positifs de ton métier ? Les points négatifs ?

Les points négatifs : trop de travail car trop d'élèves et pas assez d'heures.

Insatisfaction de ne pas pouvoir faire comme je le voudrais parce qu'il y a trop d'élèves et parce qu'on manque d'heures. Il y a 3 ans il y avait 18H (14H de FLE et 4H de maths, anglais ou autre au choix de l'établissement) et c'était plus confortable.

L'idéal serait que je puisse avoir 6 heures en groupe entier puis des heures en groupes à peu près homogènes. 3H pour les plus avancés et 6H pour les plus débutants. Or ce ne sont pas des choix didactiques qui font les groupes mais les contraintes d'emploi du temps.

Autre point : les classes ordinaires étant souvent trop chargées pour accueillir au mieux les EANA.

Ce qui est non pas négatif mais difficile :

- l'orientation, beaucoup d'EANA ne rentrent pas dans les cases et on leur demande beaucoup très vite, notamment aux grands.

- Autre chose qui ne relève pas de mon travail mais qui influe dessus : la précarité dans laquelle vivent certaines familles.

Ce qui est non pas négatif mais fatigant : rien n'est jamais fini ni définitif : 2 exemples :

- des arrivées du 1er septembre à mi-juin,

- à partir de mars j'aimerais pouvoir souffler sur ce point-là au moins (accueil, emplois du temps, liens avec les enseignants, la famille, l'espace d'accueil... au moment de l'arrivée...),

- des emplois du temps évolutifs donc souvent remaniés en prenant en compte les contraintes diverses. Très lourd.

Les points positifs, j'en ai déjà parlé plus haut.

Ce qui est déterminant c'est la confiance de l'équipe de direction et des collègues. S'il y a soutien, dialogue et confiance, tout est plus simple et très positif.

Enfin ce qui est positif c'est de travailler avec une collègue qui prend les élèves 3H.

Mon avis sur l'établissement :

Une grande mixité au niveau des élèves, un personnel investi, un bâtiment rénové, un climat de confiance... c'est agréable de travailler dans cet établissement.

Les horaires : je préférerais pouvoir travailler de 9H à 12H mais sinon j'apprécie ces longues plages horaires.

J'ai suffisamment de matériel et une classe agréable. Evidemment il y a toujours des défauts : la salle est trop sonore et trop froide en hiver mais elle est spacieuse, équipée d'ordinateurs. C'est la salle la plus agréable que je n'ai jamais eue depuis que j'enseigne! En plus le CDI et la salle informatique sont agréables aussi. En ce qui concerne le matériel, je préférerais que le vidéoprojecteur soit fixé au plafond, pouvoir constituer une bibliothèque de classe, avoir davantage de jeux et un dictaphone. J'aimerais avoir un deuxième tableau et davantage de panneaux pour fixer des affichages au mur. Malgré tout, je peux travailler dans de bonnes conditions et espère améliorer les choses petit à petit.

Annexe 5

Mail destiné à Yves Benadhira

Mail :

Bonjour Yves,

Je me permets de te contacter pour te demander si tu pouvais répondre à quelques questions concernant ton parcours professionnel.

Peux-tu me résumer ton parcours professionnel, quand as-tu passé la certification FLS, quelles ont été tes motivations pour travailler avec le public fle. Pour finir, quelles sont les difficultés que tu rencontres en classe d'UPE2A ?

Merci par avance et bonne continuation!

Réponse² :

Bonjour Nadia,

En tant que prof d'Education musicale, je croise dans mon métier tous les profils d'élèves et tous les types de difficultés. Depuis des années, je reçois, dans mes classes, des élèves FLE et je dois adapter les consignes et tenter de leur faire surmonter leur grande timidité ou manque d'assurance en eux par l'intermédiaire d'instruments, de dialogues musicaux et vocaux, etc.

L'interdisciplinarité avec l'EM me semble très facile à établir, que ce soit en histoire-géo, en français bien sûr et même en maths (proportion, rythmes, superposition, juxtaposition, voix parallèles, voix qui se croisent, etc).

La plus grande des difficultés fut pour moi l'irrégularité en termes de présence des élèves, mais aussi l'extrême hétérogénéité du public (Jessica/Boyko), que ce soit d'un point de vue social, scolaire ou en termes de capacités individuelles. Par ailleurs, lorsque les élèves assistent à d'autres cours, ils ne peuvent avoir une continuité dans le cours de FLE qu'on leur propose, ni d'ailleurs dans le cours de la classe qu'ils suivent. A mon sens, cette méthode inclusive est totalement inopérante dans les deux sens.

¹ Nous avons envoyé ce mail le 13 juin.

² Réponse reçue le 15 juin.

Enfin, il existe multiples méthodes d'apprentissage, mais je regrette que seul l'outil Internet, certes riche, se substitue à une formation en situation indispensable, confronté à l'expérience de collègues ou de formateurs.

J'ai passé la certification cette année.

Voilà ce qui me vient !

En te souhaitant bonne réception.

Yves

Annexe 6

Evaluation destinée aux niveaux débutants

Evaluation 1

Les personnages du conte

1. *Observe les dessins, puis lis les descriptions et souligne les noms de personnages célèbres de conte.*

<p>1. Comme il est tout petit, on ne le voit pas bien. Mais, heureusement, il porte souvent un bonnet rouge sur la tête. <u>Le lutin</u> peut être gentil ou méchant selon les contes.</p>	 <p>A.</p>	 <p>B.</p>
<p>2. Elle porte en général une belle robe longue et un grand chapeau pointu. La fée utilise une baguette pour faire apparaître ce que vous désirez.</p>	 <p>C.</p>	 <p>D.</p>
<p>3. Il ne pense qu'à manger, si bien qu'il est énorme. Sa femme lui prépare toujours de bons plats, mais le repas préféré de l'ogre, ce sont les petits enfants bien cuits.</p>	 <p>E.</p>	 <p>F.</p>
<p>4. Comme elle peut transformer un homme en crapaud ou jeter des mauvais sorts, personne n'aime la sorcière avec sa longue robe, son grand chapeau noir et son visage horrible.</p>		
<p>5. La princesse est la fille du roi et la reine. Elle est toujours très belle, très pure et a un caractère idéal.</p>		
<p>6. S'il est très grand et très gros, le géant n'est pas toujours méchant, mais, en général, il fait peur parce qu'il peut prendre des hommes ou des femmes dans ses mains.</p>		

2. *Ensuite complète le tableau suivant en associant le personnage au dessin correspondant comme dans l'exemple.*

Description	1	2	3	4	5	6
Nom du personnage	Le lutin					
Dessin	D.					

Hansel et Gretel

Remets les phrases du conte dans l'ordre en t'aidant des images.

Les enfants découvrent le trésor de la sorcière.

Il était une fois, Une famille qui était confrontée à la famine.
La belle-mère réussit à convaincre le père d'abandonner ses deux enfants : Hansel et Gretel dans la forêt.

Un jour, alors que la sorcière demande à la petite fille d'allumer le four. Gretel en profite pour y pousser la sorcière. Elle parvient à enfermer la sorcière dans un four et elle libère son frère.

Après deux tentatives, Hansel et Gretel se sont finalement perdus dans la forêt. Ils découvrent une belle maison faite de gâteau, de sucres et de pains d'épice.

Tous les deux ils s'enfuient avec le trésor et retrouvent leur père qui est très heureux de les retrouver

Une vieille dame sort à leur rencontre et les invite à rentrer. C'est un piège ! La vieille dame est une sorcière.

Malheureusement, elle enferme Hansel dans une cage pour le manger quand il sera plus gros. Elle ordonne aussi à Gretel de travailler pour elle.

Annexe 7

Evaluation destinée aux niveaux avancés

Evaluation 1 : les contes

A. Dans chaque liste entourez l'élément qu'on ne peut pas rencontrer dans un conte traditionnel.

1. un oiseau bavard, une princesse, un policier, un magicien.
2. un champion de basket, un orphelin, un prince, une fée.
3. une marraine, une porte qui parle, un téléphone, un prince.
4. une épée magique, une fée, une baguette magique, une imprimante.
5. un château, un puit enchanté, un hôtel 4 étoiles, un village.
6. une licorne, un dragon, un extraterrestre, un sorcier.

B. Associe ces mots à leur définition : *une fée - un ogre - un lutin - un loup - un magicien - une fée - une sorcière.*

- a) C'est un personnage féminin qui a des ailes et souvent une baguette
- b) C'est un petit personnage avec des oreilles pointues
- c) C'est un grand personnage qui mange les enfants.....
- d) C'est un homme qui fait de la magie
- e) C'est un animal, un mammifère carnivore.....
- f) C'est une femme pratiquant la sorcellerie.....

Classe ensuite ces personnages dans ce tableau :

<i>Personnages méchants</i>	<i>Personnages gentils</i>

Cendrillon

1. Au bal, tout le monde la regarde, elle est admirée de tous, même de ses sœurs qui ne peuvent pas la reconnaître tant elle est méconnaissable ; le fils du roi n'a d'yeux que pour elle et passe toute la soirée en sa compagnie. A 23H45, elle quitte la fête comme promis.

2. Le lendemain, elle retourne au bal, mais, elle est tellement heureuse d'être en compagnie du fils du roi, elle oublie l'heure imposée par sa marraine. Elle quitte précipitamment la fête au douzième coup de minuit et perd une pantoufle de verre. Le fils du roi la ramasse.

3. Il était une fois, un riche gentilhomme, veuf, père d'une fille très belle, très douce, très bonne comme l'était sa mère, épouse une femme très fière et très méchante, mère de deux filles du même caractère. La belle-mère, jalouse de toutes les qualités de sa belle-fille, la déteste et lui fait faire toutes les tâches ménagères de la maison alors que ses propres filles sont chouchoutées. Cendrillon (que l'on appelle ainsi parce qu'elle s'asseyait dans les cendres) supporte tout avec patience et ne se plaint jamais.

4. Quelques jours plus tard, le fils du roi fait savoir qu'il épousera la jeune fille à qui appartient la pantoufle de verre. Cette pantoufle est donc essayée par toutes les jeunes filles du royaume, de la plus riche à la plus pauvre, il ne reste plus que Cendrillon... Elle épouse le fils du roi, accepte le pardon de ses sœurs qu'elle invite à vivre avec elle dans le palais de son mari et qu'elle marie à de grands princes.

5. Un jour, le fils du roi invite à son bal toutes les jeunes filles nobles de la région, et Cendrillon, exclue de la soirée par sa belle-mère aide avec beaucoup de gentillesse ses sœurs à se préparer. Mais le jour du bal, elle est très triste. Sa marraine la fée, lui permet d'assister au bal. Toutefois, elle donne une condition, elle ne doit pas rester à la fête au-delà de minuit, sinon toutes les transformations prendront fin.



Lis le texte et remets dans l'ordre :

.....

Structure du Conte

Résume le conte en 5 phrases :

C'est l'histoire d'une

Elle voulait

Mais hélas,

Heureusement,

Finalement,



Annexe 8

Bibliographie de ressources sur le conte pour le CASNAV

Ressources pédagogiques

- *Fiches pédagogiques Français Langue Étrangère (FLE) par l'association Deci-dela en partenariat avec TV5 Monde*
Public : divers
<http://www.conte-moi.net/ateliers/fiches-pedagogiques-francais-langue-etrangere-fle>

- *Plusieurs contes et ressources à télécharger*
Public : divers
<http://www.conte-moi.net/>

- *Une fiche pédagogique d'expression orale à partir du film d'animation et autour du thème des contes de fées.*
Public : jeunes adultes, adolescents, B1/B2
<https://lucarnefle.wordpress.com/activites-b1-b2/le-conte-de-fees/>

- *TV5 monde. Plusieurs ressources complètes avec fiches professeurs et fiches élèves.*
Mot clé : Contes
Public : divers, A1/A2/B1/B2
<http://apprendre.tv5monde.com/>

- *Bonjour du monde - Grèce : Au pays des contes (fiche pédagogique)*
Public : divers
<http://www.bonjourdumonde.com/blog/grece/11/fiches-pedagogiques/au-pays-des-contes-fiche-pedagogique>

- *Insufle : Une fiche pédagogique du conte Hansel et Gretel*
Public : Divers, A2/B1
<http://insuf-fle.hautetfort.com/archive/2011/02/20/exploiter-l-univers-des-contes-des-le-niveau-a2-1er-volet.html>

- Insufle : fiche pédagogique d'un conte court de Maupassant : Toine

Public : divers, A2/B1

<http://insuf-fle.hautetfort.com/tag/conte>

- Tics en FLE : Charles Perrault et ses contes : lire, écouter, télécharger

Public : divers

<http://ticsenfle.blogspot.fr/2015/07/charles-perrault-et-ses-contes-lire.html>

- Une sélection de contes d'Afrique

<http://site.zep.vallons.free.fr/Ecoles/Perrin/contes/Afrique/afrique.html>

- Site Apple paille : Les formules introductives des contes du monde

<http://www.apple-paille.com/formulettes/formulettesaccueilnew.htm>

- Dossiers conte de fées BNF : ressources, fiches pédagogiques, clés de lecture...

<http://expositions.bnf.fr/contes/index.htm>

- CRDP Créteil. Autour des contes : pistes d'activités de réécriture autour des contes

<http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/comite/contes.htm>

- Institut français de Pologne : Comment utiliser des contes en classe de FLE avec succès

<http://institutfrancais.pl/enseigner-le-francais/2013/08/astuces-utiliser-contes-classe-francais-fle/>

-Bernard H. Contes choisis Hans Christian Andersen (Fiches pédagogiques).

En ligne : http://atout-lire.fr/fiches_pedagogiques/la-petite-sirene/fiche%20Andersen-1.pdf

- Une plateforme interactive pour travailler la lecture littéraire avec vos élèves.

<http://eduscol.education.fr/primabord/conte-moi>

Ressources théoriques

Renonciat A. (1992) *Et l'image, en fin de conte ? Suites, fantaisies et variations sur les contes de Perrault dans l'imagerie*. In: *Romantisme*, n°78. Le conte et l'image. pp. 103-126.

En ligne : www.persce.fr/doc/roman_0048-8593_1992_num_22_78_6082

Rey-Hulman, D. (1997). *L'africanité dans la littérature orale: un enjeu identitaire?* ("Africanicity" in Oral Literature: A Question of Identity?) [Review of *African Folktales in the New World; Des îles, des hommes, des langues: essai sur la créolisation linguistique; Les maîtres de la parole créole*]. *Cahiers D'études Africaines*, 37(148), 953–973.

En ligne : <http://www.jstor.org/stable/4392833>

Pellaud, F. et al. (2007) *Prendre la science en conte...*

En ligne : <http://www.anales.org/ri/2007/ri-mai-2007/pellaud>

Mardirossian, C. (1991) *Les logiciels d'aide à l'écriture de contes : approche didactique*. La Revue de l'EPI

En ligne : <https://hal.inria.fr/file/index/docid/30789/filename/b64p133.pdf>

Platiel, S. (1993) *L'enfant face au conte*. Cahiers de Littérature Orale, INALCO, 33, pp.55-73.

En ligne : <http://llacan.vjf.cnrs.fr/publications/CONTE.pdf>

Bettelheim B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Editions Robert Laffont

Martin,S. (1997) *Les Contes à l'école. Le(s) petit(s) chaperon(s) rouge(s)*, Paris : éd. Bertrand-Lacoste.

De La Salle,B. (2007) *Le Conteur amoureux*, Paris : éd. du Rocher.

Annexe 9

Attestation d'habilitation examinateur DELF A1/A2/B1



RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE



Attestation

Je soussigné, Daniel ASSOULINE,
directeur du Centre international d'études pédagogiques,
atteste que

DARKAOUI Nadia

est habilité(e) à corriger les épreuves écrites et orales des examens DELF DALF pour les niveaux suivants :

A1 A2 B1

La présente attestation fait suite au stage de formation organisé à

Toulouse (FRANCE)

du 14/04/2016 au 15/04/2016

Elle est valable jusqu'au 15/04/2021.

Fait à Sèvres, le 23/05/2016

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES - 1, avenue Léon-Journaut - 92318 Sèvres cedex
Téléphone : 33 (0)1 45 07 60 00 - Télécopie : 33 (0)1 45 07 60 01 - Site internet : www.ciep.fr